

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL



TESIS DOCTORAL:

**IDEAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESO SOBRE LA
DINÁMICA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA, SEGÚN EL
ESTATUS DE IDENTIDAD PERSONAL**

Por:

Katterina König Bustamante

Director:

Prof. Dr. Antonio Bernal Guerrero

Sevilla

Octubre 2015

Agradecimientos especiales a:

Mis hijos, mi familia, mis amigos, a los alumnos de la ESO por confiarme sus emotivos relatos de vida íntima y escolar; y sus ideales.

Antonio Bernal, por sus enseñanzas, por sus charlas intelectuales, por su incondicional apoyo y motivación permanente para terminar este proyecto personal.

A mis alumnos, que son mis maestros.

Gracias...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD PERSONAL	8
1.1. EL SER HUMANO Y SU CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA.....	12
1.1.1. Evolución del concepto de identidad personal	12
1.1.2. Fragmentación y crisis del sujeto.....	29
1.1.3. Identidad narrativa.....	33
1.2. LA LIBERTAD Y AUTONOMÍA PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL	43
1.3. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN	51
1.3.1. Las neuronas espejos.....	51
1.3.2. Neuroplasticidad: una condición biológica para la libre elección	55
1.4. BASES TEÓRICAS Y OPERATIVIZACIÓN DE LA IDENTIDAD	62
1.4.1. Bases teóricas de su diseño	63
1.4.2. Operativización de la identidad	66
1.4.3. Medición del estado de madurez identitaria de los sujetos a través del EOMEIS-2	69
CAPÍTULO II: LA RELACIÓN EDUCATIVA.....	74
2.1. LA RELACIÓN HUMANA.....	76
2.1.1. La relación pedagógica	84
2.1.2. La relación cognitiva.....	87
2.1.3. La relación educativa	91
2.1.4. La relación educativa desde la familia	96
2.1.5. La relación educativa entre profesor-alumno	103
2.1.5.1. El profesor	103
2.1.5.2. El alumno.....	108
2.1.5.2.1. Dimensión individual del alumno	110
2.1.5.2.2. Dimensión social del alumno	118
2.1.5.3. La relación educativa entre profesor-alumno	125
2.1.6. La relación alumno-alumno	133
2.1.7. El clima de aula	139
2.1.8. La comunicación en la relación educativa.....	146
2.2. RELACIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL	151
2.2.1. Configuración de la identidad en la sociedad red	158
MARCO METODOLÓGICO.....	165
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	168
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	170
3.1.1. Paradigma de investigación	170
3.1.2. Enfoque biográfico-narrativo.....	173
3.1.2.1. Aportes de la investigación biográfico-narrativa en educación.....	175
3.1.2.2. Consideraciones en la metodología y diseño de la investigación biográfico-narrativa.....	177
3.1.2.2.1. Mediación en los relatos entre la historia individual e historia social	177
3.1.2.2.2. El proceso de investigación	183
3.1.2.2.3. Diseño de la investigación: temas, personas, metodologías.....	185
3.1.2.2.4. Construcción mutua de un relato compartido	187
3.1.3. Origen de la problemática y estado de la cuestión	189
3.1.3.1. Marco legal de los estudiantes de la ESO.....	195
3.1.3.2. Indicadores en educación.....	200
3.1.4. Objetivos de la investigación	212

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y MUESTRA.....	213
3.2.1. Narraciones biográficas.....	213
3.2.2. Cuestionario EOMEIS-2.....	214
3.2.3. Entrevista en profundidad.....	215
3.2.3.1. Diseño de categorías para la entrevista.....	218
3.2.4. Grupos de discusión.....	222
3.2.4.1. Contextualización de los grupos de discusión.....	224
3.2.5. Descripción de la muestra.....	228
3.2.5.1. Características específicas de la muestra.....	229
3.2.5.2. Instituto de Enseñanza Secundaria San Jerónimo.....	230
3.2.5.3. Descripción de la muestra para las narraciones biográficas.....	232
3.2.5.4. Descripción de la muestra para el cuestionario EOMEIS-2.....	232
3.2.5.5. Descripción de la muestra para la entrevista en profundidad.....	233
3.2.5.5.1. Clasificación por estatus de identidad.....	233
3.2.5.6. Descripción de la muestra para los grupos de discusión.....	235
3.2.5.6.1. Formación de los grupos.....	235
3.2.6. Resumen de procedimiento en la aplicación de instrumentos.....	246
3.2.7. Criterios de validez científica.....	250
3.2.7.1. La validez.....	251
3.2.7.2. La confiabilidad.....	253
3.2.8. Procedimiento para el análisis de la información.....	254
3.2.8.1. Transcripción de la información.....	255
3.2.8.2. Análisis de la información.....	256
3.2.8.2.1. Análisis manual.....	257
 CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	262
4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS NARRACIONES BIOGRÁFICAS.....	264
4.1.1. Ámbito: Relación con la familia.....	264
4.1.2. Ámbito: Relación con los amigos.....	268
4.1.3. Ámbito: Experiencia con profesores.....	271
4.1.4. Ámbito: Relación con los compañeros.....	274
4.1.5. Ámbito: Experiencia como estudiante.....	277
4.1.6. Ámbito: Cómo debe ser la relación entre un profesor y un alumno.....	280
4.1.7. Ámbito: Cómo debe ser la relación entre los compañeros.....	283
4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EOMEIS-2.....	286
4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	294
4.3.1. Características de los grupos de madurez.....	296
4.3.1.1. Grupo activo (GA).....	296
4.3.1.2. Grupo pasivo (GP).....	296
4.3.1.3. Grupo moratoria de bajo perfil (GM).....	297
4.3.1.4. Grupos de discusión (GD).....	297
4.3.2. Análisis de la Metacategoría Intrapersonal.....	298
4.3.2.1. Análisis de la categoría: "Creencias y motivaciones personales".....	298
4.3.2.1.1. Análisis de la subcategoría: "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA].....	298
4.3.2.1.1.1. Análisis individual por grupos de madurez.....	299
A. Análisis de "GA".....	299
B. Análisis de "GP".....	303
C. Análisis de "GM".....	307
4.3.2.1.1.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM".....	311
4.3.2.1.2. Análisis de la subcategoría: "Conocimientos y sentimientos" [ITACRECON].....	349
4.3.2.1.2.1. Análisis individual por grupos de madurez.....	349
A. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	350
B. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	355
C. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	358
D. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	362
E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	365
F. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	368
G. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	371
H. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	373
I. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	375
J. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	377
K. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	379
L. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	381
4.3.2.1.2.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM".....	384
A. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	387
B. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	402
C. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	421
D. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	427

4.3.2.1.3. Análisis de la subcategoría: "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]	440
4.3.2.1.3.1. Análisis individual por grupos de madurez	440
A. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Proyección de sus vidas"	442
B. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Proyección de sus vidas"	446
C. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Proyección de sus vidas"	450
D. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Educación y vocación"	454
E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Educación y vocación"	461
F. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Educación y vocación"	465
4.3.2.1.3.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	470
A. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Proyección de sus vidas"	471
B. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Educación y vocación"	474
4.3.2.2. Análisis de la categoría: "Expectativas sobre los otros"	490
4.3.2.2.1. Análisis de la subcategoría: "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	490
4.3.2.2.1.1. Análisis individual por grupos de madurez	490
A. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Expectativas sobre la familia y amigos"	492
B. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Expectativas sobre la familia y amigos"	497
C. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Expectativas sobre la familia y amigos"	501
D. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Expectativas en la educación"	505
E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Expectativas en la educación"	509
F. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Expectativas en la educación"	512
4.3.2.2.1.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	517
A. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Expectativas sobre la familia y amigos"	519
B. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Expectativas en la educación"	531
4.3.2.2.2. Análisis de la subcategoría: "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]	550
4.3.2.2.2.1. Análisis individual por grupos de madurez	550
A. Análisis de "GA"	552
B. Análisis de "GP"	557
C. Análisis de "GM"	561
4.3.2.2.2.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	566
4.3.2.2.3. Análisis de la subcategoría: "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]	590
4.3.2.2.3.1. Análisis individual por grupos de madurez	590
A. Análisis de "GA"	592
B. Análisis de "GP"	597
C. Análisis de "GM"	602
4.3.2.2.3.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	607
4.3.3. Análisis de la Metacategoría Interpersonal	624
4.3.3.1. Análisis de la categoría: "Relación profesor/alumno"	624
4.3.3.1.1. Análisis de la subcategoría: "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	624
4.3.3.1.1.1. Análisis individual por grupos de madurez	626
A. Análisis de "GA"	626
B. Análisis de "GP"	632
C. Análisis de "GM"	636
4.3.3.1.1.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	641
4.3.3.1.2. Análisis de la subcategoría: "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	649
4.3.3.1.2.1. Análisis individual por grupos de madurez	649
A. Análisis de "GA"	650
B. Análisis de "GP"	655
C. Análisis de "GM"	659
4.3.3.1.2.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	663
4.3.3.1.3. Análisis de la subcategoría: "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	674
4.3.3.1.3.1. Análisis individual por grupos de madurez	674
A. Análisis de "GA"	676
B. Análisis de "GP"	681
C. Análisis de "GM"	687
4.3.3.1.3.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	693
4.3.3.2. Análisis de la categoría: "Metodología de enseñanza/aprendizaje"	717
4.3.3.2.1. Análisis de la subcategoría: "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]	717
4.3.3.2.1.1. Análisis individual por grupos de madurez	717
A. Análisis de "GA"	719
B. Análisis de "GP"	721
C. Análisis de "GM"	723
4.3.3.2.1.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	725
4.3.3.2.2. Análisis de la subcategoría: "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]	730
4.3.3.2.2.1. Análisis individual por grupos de madurez	730
A. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"	731
B. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"	737
C. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"	742
D. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Formas de trabajo"	747
E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Formas de trabajo"	751
F. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Formas de trabajo"	754
G. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"	757
H. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"	760
I. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"	763
4.3.3.2.2.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	766
A. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"	769
B. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Formas de trabajo"	774
C. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"	780
4.3.3.2.3. Análisis de la subcategoría: "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]	788
4.3.3.2.3.1. Análisis individual por grupos de madurez	788
A. Análisis de "GA"	790
B. Análisis de "GP"	793
C. Análisis de "GM"	796
4.3.3.2.3.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	799

4.3.3.3. Análisis de la categoría: "Relación entre pares"	807
4.3.3.3.1. Análisis de la subcategoría: "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	807
4.3.3.3.1.1. Análisis individual por grupos de madurez	807
A. Análisis de "GA"	808
B. Análisis de "GP"	812
C. Análisis de "GM"	816
4.3.3.3.1.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	820
4.3.3.3.2. Análisis de la subcategoría: "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]825	827
4.3.3.3.2.1. Análisis individual por grupos de madurez	827
A. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	829
B. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	832
C. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	836
D. Análisis de "GA", respecto al ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	838
E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	842
F. Análisis de "GM", respecto al ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	847
4.3.3.3.2.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	853
A. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	855
B. Análisis comparativo, respecto al ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	862
4.3.3.3.3. Análisis de la subcategoría: "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	879
4.3.3.3.3.1. Análisis individual por grupos de madurez	879
A. Análisis de "GA"	881
B. Análisis de "GP"	889
C. Análisis de "GM"	896
4.3.3.3.3.2. Análisis comparativo de "GA", "GP" y "GM"	904
 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	 918
5.1. DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	920
5.1.1. Relación educativa desde la familia y amigos	920
5.1.2. Relación educativa en el aula	923
5.1.3. Relación educativa con la sociedad	925
5.1.4. Relación educativa consigo mismo	927
5.1.5. Conclusiones generales de la dimensión intrapersonal	929
5.2. DIMENSIÓN INTERPERSONAL	931
5.2.1. Relación educativa profesor/alumno	931
5.2.2. Relación educativa en la metodología de enseñanza/aprendizaje	934
5.2.3. Relación educativa entre pares	937
5.2.4. Conclusiones generales de la dimensión interpersonal	941
5.3. CONSIDERACIONES FINALES	945
 BIBLIOGRAFÍA	 953
 ANEXOS	 ADJUNTO EN CDROM
ANEXO N° 1: CUESTIONARIO EOMEIS-2	
ANEXO N° 2: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EOMEIS-2	
ANEXO N° 3: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	
ANEXO N° 4: RESULTADOS ENTREVISTAS POR CATEGORÍAS	

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURAS Y TABLAS

Tabla Nº 1:	Puntuaciones de subescalas por estatus de identidad	70
Tabla Nº 2:	Puntos de corte del EOMEIS-2 (Muestra norteamericana de 18-19 años)	72
Tabla Nº 3:	Puntos de corte del EOMEIS-2 (Muestra valenciana total. N=283, de 14 a 22 años)	72
Figura Nº 1:	Propuesta de modelo comunicativo	149
Figura Nº 2:	Fases del proceso de investigación	167
Figura Nº 3:	La investigación biográfica-narrativa	179
Figura Nº 4:	Criterios a considerar dentro de un relato en una investigación biográfica-narrativa.....	182
Figura Nº 5:	Elementos constitutivos de la investigación biográfica-narrativa.....	184
Figura Nº 6:	Decisiones éticas y estratégicas ante los narradores o informantes en la investigación biográfico-narrativa.....	186
Figura Nº 7:	Proceso de diálogo entre el entrevistador y el entrevistado dentro de una comunicación no violenta	188
Figura Nº 8:	Dimensiones emocionales a investigar en los sujetos.....	219
Tabla Nº 4:	Estructura de categorías y subcategorías elegidas deductivamente del análisis teórico	220
Tabla Nº 5:	Estructura de subcategorías categorías inductivas/deductivas extraídas de los contenidos proporcionados por los informantes desde las narraciones biográficas y desde las fuentes teóricas	221
Tabla Nº 6:	Categoría de los grupos de discusión	226
Tabla Nº 7:	Bloques de sujetos "activos", "pasivos" y "moratoria bajo perfil" agrupados para el análisis	234
Tabla Nº 8:	Perfil de los participantes del grupo de discusión Nº 1 (GD1)	238
Figura Nº 9:	Mesa de discusión para GD1, de polaridad pasiva	240
Tabla Nº 9:	Perfil de los participantes del grupo de discusión Nº 2 (GD2)	241
Figura Nº 10:	Mesa de discusión para GD2, de polaridad activa	242
Tabla Nº 10:	Perfil de los participantes del grupo de discusión Nº 3 (GD3)	243
Figura Nº 11:	Mesa de discusión para GD3, de polaridad pasiva	244
Tabla Nº 11:	Perfil de los participantes del grupo de discusión Nº 4 (GD4)	245
Figura Nº 12:	Mesa de discusión para GD4, de polaridad equilibrada.....	246
Figura Nº 13:	Procedimientos para la recogida de información	249
Gráfico Nº 1:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con la familia"	266
Figura Nº 14:	Frecuencia de ideas del ámbito "Relación con la familia" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad	267
Gráfico Nº 2:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los amigos"	268
Figura Nº 15:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los amigos" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad	270
Gráfico Nº 3:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia con profesores"	271
Figura Nº 16:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia con profesores" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad	273
Gráfico Nº 4:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los compañeros"	274
Figura Nº 17:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los compañeros" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad	276
Gráfico Nº 5:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia como estudiante"	277
Figura Nº 18:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia como estudiante" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad	279
Gráfico Nº 6:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación profesor-alumno"	280
Figura Nº 19:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación profesor-alumno" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad.....	282
Gráfico Nº 7:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación entre compañeros"	283
Figura Nº 20:	Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación entre compañeros" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad.....	285
Tabla Nº 12:	Clasificación de los sujetos, según estatus de identidad	290
Gráfico Nº 8:	Distribución de la muestra, según sexo.....	290
Gráfico Nº 9:	Distribución de la muestra, según edad.....	291
Gráfico Nº 10:	Distribución de la muestra, según estatus de identidad.....	292
Tabla Nº 13:	Bloques de sujetos activos y pasivos agrupados para el análisis de entrevista en profundidad.....	293
Figura Nº 21:	Subcategorización para la subcategoría "Creencias y motivaciones personales" [ITACRETRA]	298
Tabla Nº 14:	Datos biográficos de GA de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]	299
Tabla Nº 15:	Datos biográficos de GP de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]	303
Tabla Nº 16:	Datos biográficos de GM de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]	307
Figura Nº 22:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA].....	310
Tabla Nº 17:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA].....	311

Gráfico N° 11:	Muestra comparativa entre GA, GP y GM, a partir de los datos biográficos de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA].....	313
Tabla N° 18:	Configuración familiar de GA, GP y GM.....	314
Gráfico N° 12:	Preferencias de las redes sociales en los grupos investigados en comparación con el estudio IAB Redes Sociales (2015).....	326
Gráfico N° 13:	Porcentaje de alumnos repetidores y no repetidores de GA, GP y GM.....	336
Gráfico N° 14:	Porcentaje de alumnos que han repetido más de un curso durante su trayectoria educativa.....	336
Gráfico N° 15:	Porcentaje de alumnos por grupo, que han repetido un curso o más de un curso, durante su trayectoria educativa.....	337
Gráfico N° 16:	Tasa de alumnos repetidores en España y a nivel internacional.....	338
Gráfico N° 17:	Rendimiento en función de la repetición.....	339
Tabla N° 19:	Tabla comparativa que registra las razones por las cuales los alumnos dicen haber repetido curso.....	339
Tabla N° 20:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA].....	348
Figura N° 23:	Subcategorización para la categoría "Creencias y motivaciones personales" [ITACRECON].....	349
Tabla N° 21:	Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	351
Tabla N° 22:	Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	355
Tabla N° 23:	Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Relación con el instituto y el aula".....	358
Tabla N° 24:	Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	362
Tabla N° 25:	Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	365
Tabla N° 26:	Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Percepción de las creencias sociales".....	368
Tabla N° 27:	Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	371
Tabla N° 28:	Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	373
Tabla N° 29:	Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía".....	375
Tabla N° 30:	Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	377
Tabla N° 31:	Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	379
Tabla N° 32:	Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida".....	381
Figura N° 24:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITACRECON].....	383
Tabla N° 33:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITACRECON].....	385
Gráfico N° 18:	Emociones experimentadas por GA, GP y GM hacia el instituto y el aula.....	388
Figura N° 25:	Factores que los estudiantes consideran desmotivadores frente al proceso de enseñanza - aprendizaje.....	393
Figura N° 26:	Factores que los estudiantes consideran desmotivadores y motivadores frente al proceso de enseñanza/aprendizaje.....	398
Gráfico N° 19:	Comparación de respuestas de GA, GP y GM ante la pregunta "¿Te gusta el instituto?".....	400
Gráfico N° 20:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico del amor.....	403
Gráfico N° 21:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico de la amistad.....	407
Gráfico N° 22:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico con el matrimonio.....	409
Gráfico N° 23:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico con la política.....	411
Gráfico N° 24:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico ante la creencia en Dios.....	417
Gráfico N° 25:	Comparación entre GA, GP y GM, respecto a las fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía.....	425
Gráfico N° 26:	Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, ante cosas de la vida que les hacen sentir bien.....	428
Gráfico N° 27:	Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, ante cosas de la vida que les hacen sentir mal.....	429
Gráfico N° 28:	Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, respecto a la existencia de problemas personales.....	431
Gráfico N° 29:	Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, respecto al estado de la felicidad.....	432
Tabla N° 34:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITACRECON].....	439
Figura N° 27:	Subcategorización para la categoría "Creencias y motivaciones personales" [ITACREPRO].....	440
Tabla N° 35:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO].....	442
Gráfico N° 30:	Frecuencia de ideas de GA, respecto de su satisfacción personal en el momento presente.....	443
Gráfico N° 31:	Frecuencia de ideas de GA, respecto de lo que espera de la vida.....	444
Gráfico N° 32:	Frecuencia de ideas de GA, respecto de lo que espera de sí mismo.....	445
Tabla N° 36:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO].....	446
Gráfico N° 33:	Frecuencia de ideas de GP, respecto de su satisfacción personal en el momento presente.....	447
Gráfico N° 34:	Frecuencia de ideas de GP, respecto de lo que espera de la vida.....	448
Gráfico N° 35:	Frecuencia de ideas de GP, respecto de lo que espera de sí mismo.....	449
Tabla N° 37:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO].....	450
Gráfico N° 36:	Frecuencia de ideas de GM, respecto de su satisfacción personal en el momento presente.....	451
Gráfico N° 37:	Frecuencia de ideas de GM, respecto de lo que espera de la vida.....	452
Gráfico N° 38:	Frecuencia de ideas de GM, respecto de lo que espera de sí mismo.....	453
Tabla N° 38:	Frecuencia de ideas de GA respecto del ámbito "Educación y vocación".....	454
Gráfico N° 39:	Frecuencia de ideas de GA, sobre cómo debería ser una buena educación.....	456
Gráfico N° 40:	Frecuencia de ideas de GA, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto.....	457

Gráfico N° 41:	Frecuencia de ideas de GA, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO	459
Tabla N° 39:	Frecuencia de ideas de GP respecto del ámbito "Educación y vocación"	461
Gráfico N° 42:	Frecuencia de ideas de GP, sobre cómo debería ser una buena educación	462
Gráfico N° 43:	Frecuencia de ideas de GP, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto	463
Gráfico N° 44:	Frecuencia de ideas de GP, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO	464
Tabla N° 40:	Frecuencia de ideas de GM respecto del ámbito "Educación y vocación"	465
Gráfico N° 45:	Frecuencia de ideas de GM, sobre cómo debería ser una buena educación	466
Gráfico N° 46:	Frecuencia de ideas de GM, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto	467
Gráfico N° 47:	Frecuencia de ideas de GM, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO	468
Figura N° 28:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]	469
Tabla N° 41:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]	470
Gráfico N° 48:	Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la proyección de sus vidas	472
Gráfico N° 49:	Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a cómo debería ser una buena educación	474
Gráfico N° 50:	Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a cómo debería a qué se debe aprender en el instituto	476
Gráfico N° 51:	Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a lo que hará el alumno cuando termine la ESO	481
Gráfico N° 52:	Previsión de ingreso de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el año 2014-2015	486
Tabla N° 42:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]	489
Figura N° 29:	Subcategorización para la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPTRA]	490
Tabla N° 43:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	492
Gráfico N° 53:	Frecuencia de ideas de GA, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos	494
Tabla N° 44:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	497
Gráfico N° 54:	Frecuencia de ideas de GP, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos	498
Tabla N° 45:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	501
Gráfico N° 55:	Frecuencia de ideas de GM, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos	502
Tabla N° 46:	Frecuencia de ideas de GA respecto del ámbito "Expectativas en la educación"	505
Gráfico N° 56:	Frecuencia de ideas de GA, respecto de las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula	506
Tabla N° 47:	Frecuencia de ideas de GP respecto del ámbito "Expectativas en la educación"	509
Gráfico N° 57:	Frecuencia de ideas de GP, respecto de las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula	510
Tabla N° 48:	Frecuencia de ideas de GM respecto de las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula	512
Gráfico N° 58:	Frecuencia de ideas de GM, respecto de las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula	513
Figura N° 30:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	516
Tabla N° 49:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]	517
Gráfico N° 59:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sobre la familia y amigos	519
Tabla N° 50:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, respecto de las altas o bajas expectativas que tienen los profesores del alumno	534
Gráfico N° 60:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sobre la educación recibida, sobre los profesores y compañeros	544
Tabla N° 51:	Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA] ..	549
Figura N° 31:	Subcategorización para la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPCON]	550
Tabla N° 52:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]	552
Tabla N° 53:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]	557
Tabla N° 54:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]	561
Figura N° 32:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos, sentimientos" [ITAEXPCON]	565
Tabla N° 55:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos, sentimientos" [ITAEXPCON]	567
Gráfico N° 61:	Comparación de frecuencias de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sociales	568
Gráfico N° 62:	Frecuencias de ideas en GA, GP y GM, respecto del compromiso con valores sociales	583
Tabla N° 56:	Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, respecto de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]	589
Figura N° 33:	Subcategorización para la categoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]	590
Tabla N° 57:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]	592

Tabla N° 58:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO].....	597
Tabla N° 59:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO].....	602
Figura N° 34:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre o que debería ser)" [ITAEXPPRO].....	606
Tabla N° 60:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO].....	607
Gráfico N° 63:	Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a las oportunidades laborales de futuro.....	609
Gráfico N° 64:	Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto al momento de emancipación.....	612
Gráfico N° 65:	Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la formación de una familia propia	615
Gráfico N° 66:	Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la visión de la sociedad y la educación en el futuro	618
Tabla N° 61:	Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, respecto de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)"	623
Figura N° 35:	Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELTRA]	624
Tabla N° 62:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	626
Tabla N° 63:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	632
Tabla N° 64:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	636
Figura N° 36:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	640
Tabla N° 65:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	641
Gráfico N° 67:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de los factores que determinan un buen o un mal año de estudios	642
Gráfico N° 68:	Comparación de respuestas en GA, GP y GM, respecto de las preferencias de los profesores sobre ciertos alumnos	646
Tabla N° 66:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]	648
Figura N° 37:	Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELCON]	649
Tabla N° 67:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	650
Tabla N° 68:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	655
Tabla N° 69:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	659
Figura N° 38:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	662
Tabla N° 70:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	663
Gráfico N° 69:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las expectativas sociales	664
Gráfico N° 70:	Comparación de ideas entre los grupos de discusión, respecto al número de docentes que valoran en el actual curso	667
Tabla N° 71:	Análisis comparativo de GA, GP y GM y los de los grupos de discusión para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]	673
Figura N° 39:	Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELPRO]	674
Tabla N° 72:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	676
Tabla N° 73:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	681
Tabla N° 74:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	687
Figura N° 40:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	692
Tabla N° 75:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	693
Gráfico N° 71:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a la valoración de la profesión docente, estrategias y proyectividad en la relación profesor-alumno.....	695
Gráfico N° 72:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las cosas en común con el profesor y su perfil para motivar al alumno	703
Tabla N° 76:	Análisis comparativo de GA, GP y GM y los de los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]	716
Figura N° 41:	Subcategorización para la categoría "Metodología de enseñanza/aprendizaje" [ITEMETTRA]	717

Tabla N° 77:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA].....	719
Tabla N° 78:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA].....	721
Tabla N° 79:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA].....	723
Tabla N° 80:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]	725
Gráfico N° 73:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto al recuerdo de una actividad significativa	726
Tabla N° 81:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA].....	729
Figura N° 42:	Subcategorización para la categoría " Metodología de enseñanza/aprendizaje " [ITEMETCON].....	730
Tabla N° 82:	Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas"	732
Tabla N° 83:	Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas"	737
Tabla N° 84:	Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas".....	742
Tabla N° 85:	Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Formas de trabajo"	747
Tabla N° 86:	Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Formas de trabajo"	751
Tabla N° 87:	Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Formas de trabajo".....	754
Tabla N° 88:	Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"	757
Tabla N° 89:	Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"	760
Tabla N° 90:	Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"	763
Figura N° 43:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]	765
Tabla N° 91:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]	766
Gráfico N° 74:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores.....	769
Gráfico N° 75:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de la forma de trabajo de los alumnos.....	774
Gráfico N° 76:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las habilidades deseables en un profesor	780
Tabla N° 92:	Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]	787
Figura N° 44:	Subcategorización para la categoría " Metodología de enseñanza/aprendizaje " [ITEMETPRO]	788
Tabla N° 93:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO].....	790
Tabla N° 94:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO].....	793
Tabla N° 95:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO].....	796
Figura N° 45:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]	798
Tabla N° 96:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]	799
Gráfico N° 77:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las ideas para una clase motivadora	800
Tabla N° 97:	Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]	806
Figura N° 46:	Subcategorización para la categoría "Relación entre pares" [ITEREPTRA]	807
Tabla N° 98:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA].....	808
Tabla N° 99:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA].....	812
Tabla N° 100:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA].....	816
Figura N° 47:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA].....	819
Tabla N° 101:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]	820
Gráfico N° 78:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a la relación entre pares	821
Tabla N° 102:	Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]	826
Figura N° 48:	Subcategorización para la categoría "Relación entre pares " [ITEREPCON]	827
Tabla N° 103:	Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	829
Tabla N° 104:	Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales	

	con los compañeros"	832
Tabla N° 105:	Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	835
Tabla N° 106:	Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	838
Tabla N° 107:	Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	842
Tabla N° 108:	Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	847
Figura N° 49:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEREPCON]	852
Tabla N° 109:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEREPCON]	853
Gráfico N° 79:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"	855
Gráfico N° 80:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"	862
Tabla N° 110:	Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEREPCON]	878
Figura N° 50:	Subcategorización para la categoría "Relación entre pares " [ITEREPPRO]	879
Tabla N° 111:	Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	881
Tabla N° 112:	Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	889
Tabla N° 113:	Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	896
Figura N° 51:	Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	903
Tabla N° 114:	Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	904
Gráfico N° 81:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del rol que debe cumplir el alumno en las relaciones interpersonales	905
Gráfico N° 82:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de cómo debe ser un aula participativa y cómo resolver conflictos entre los compañeros	909
Gráfico N° 83:	Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de cómo debe ser el sistema de regulación de la convivencia escolar	911
Tabla N° 115:	Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]	916

INTRODUCCIÓN

Educar es humanizar, pero ¿cómo nos humanizamos?, ¿cómo podemos llegar a ser mejores personas? quizá la respuesta se encuentre sólo a través de la calidad de las relaciones humanas que mantenemos y de los contextos históricos que vivimos desde que nacemos para construirnos como personas. Esta permanente construcción comprende el cultivo de valores, la disposición a la búsqueda personal del bien y la responsabilidad para el cumplimiento de ciertos propósitos personales que nos planteamos y orientan nuestras vidas.

Alcanzar un desarrollo personal absoluto no deja de ser una utopía. Cronológicamente, nuestro progreso vital presenta una variedad de momentos que nos afectan y, a veces, nos desorientan, replanteándonos valores, pensamientos, acciones y relaciones. Todo ello con el fin de asumir nuevos compromisos y retomar el camino hacia las metas personales que imantan nuestras vidas.

El desarrollo de la madurez implica un aprendizaje personal que conduce desde la secuencias de inmadurez a las secuencias deseablemente más maduras. Esta trayectoria provoca momentos de desorientación, en ocasiones de crisis identitaria, generando situaciones aparentemente caóticas en las que parece que nada acontece para lograr un estado de bienestar y de mayor consolidación de nuestra personalidad singular. Las herramientas psicosociales con que cuenta el sujeto para gestionar y cerrar los ciclos de crisis como experiencias de aprendizaje son necesarias, como también lo son los contextos afectivo/educativos como la familia y paralelamente a ella el entorno educativo formal. Las relaciones que se generan en estos contextos ayudan al sujeto a vivir lo mejor posible su niñez hasta ser un adulto suficientemente maduro para desenvolverse por sí mismo en la sociedad.

El sistema educativo español se ha planteado objetivos presentes en la propia Ley de Educación (LOE, 2006), respecto a la clara necesidad de preparar a los estudiantes durante el proceso educativo formal, para que así, al término de la Educación Secundaria

Obligatoria (ESO), el alumno¹ decida responsablemente su camino según las oportunidades que se le presenten en la sociedad.

La presente investigación tiene por finalidad conocer cuáles son las ideas que tienen los estudiantes del último curso de la ESO, respecto de la dinámica de la relación educativa, considerando el estado de madurez personal de los alumnos.

A través de la metodología biográfico-narrativa, pretendemos acercarnos a la realidad personal de los sujetos. Considerando que los estudiantes de 4º de la ESO se encuentran en un momento complejo en sus vidas, como lo es, en este caso, el paso de la infancia a la adultez y el término de la educación obligatoria, que provoca estrés personal conjugando la preocupación por cerrar un buen año académico y la responsabilidad de elegir de un modo determinante, por primera vez en sus vidas, ante el abanico de posibilidades que la sociedad pueda ofrecerles.

Estos estudiantes llevan consigo una trayectoria de diez años de enseñanza obligatoria (en caso de no ser repetidores). Desde sus experiencias personales y desde sus estatus de madurez, queremos conocer cuáles son sus ideas respecto a la relación educativa. Conocer cómo es la relación que mantienen con sus familias, amigos, profesores y compañeros de clase; qué piensan y qué sienten a este respecto.

Nuestra investigación se encuentra en el marco del paradigma cualitativo que se valida a través de la intención de conocer y entender el fenómeno de las relaciones educativas desde la propia perspectiva del sujeto en estudio, considerando los significados de la propia interpretación que concibe el sujeto, en este caso, desde su trayectoria educativa en la educación obligatoria, desde la contingencia del momento presente al terminar la ESO y la proyección o ideal de la relación educativa, todo ello según su estatus de identidad personal.

¹ En la presente investigación, cuando se hable de “profesores”, “alumnos”, “padres”, “directores”, etc., debe entenderse en sentido genérico como “profesoras y profesores”, “alumnas y alumnos”, “madres y padres”, “directoras y directores”, salvo en aquellos casos en los que, por el contexto, se requiera distinguir las referencias al sexo femenino o al masculino.

Esto significa, de algún modo, introducirnos en la propia relación humana que nos guía en el “modo de ser” humano y reconocer, además, si el estatus de madurez constituye un referente en la configuración de sus ideas respecto de las dinámicas de las relaciones educativas con los agentes mencionados anteriormente.

En la presente investigación han participado 121 alumnos de 4º de la ESO, del I.E.S. San Jerónimo, en Sevilla.

La presente investigación está dividida en tres partes: marco teórico, marco metodológico y conclusiones.

Para poder abordar la problemática descrita anteriormente, hemos desarrollado un marco conceptual en que abordamos dos grandes temáticas, la identidad personal como un concepto propio del ser humano y la relación educativa.

En el capítulo I, se analizará: la evolución histórica del concepto de identidad personal, el actual escenario social caracterizado por la fragmentación y crisis del sujeto, así como la identidad narrativa; la gestión de la identidad personal a través de la libertad y la autonomía; las bases científicas de la neurociencia frente a las relaciones humanas y los aportes hacia la educación. Finalmente, argumentamos las bases teóricas para la operativización de la identidad personal.

En el capítulo II se analizará la relación educativa, considerando como principio fundamental la relación humana. Analizamos la relación pedagógica, cognitiva educativa y familiar, por otro lado la relación educativa que se origina en las aulas, donde el estudiante forma parte de un proceso comunicativo intencional en el que participan profesores y compañeros de clase.

También se aborda el nuevo contexto mediado por las tecnologías de la información y cómo la sociedad red es un nuevo elemento que configura la identidad personal de los sujetos.

La segunda parte de la investigación (marco metodológico), contiene los fundamentos teóricos propios del paradigma cualitativo, clave para la validez del diseño y confiabilidad de los resultados del estudio. Para ello, en el capítulo III se presenta el diseño de la investigación, se fundamentará, teórica y conceptualmente, el paradigma de investigación seleccionado; la importancia del enfoque biográfico narrativo, el origen de la problemática y planteamiento del problema, la pregunta general de la investigación, y los objetivos que la guían; se describe los instrumentos aplicados, la descripción de la muestra, el procedimiento y el análisis de la información recogida.

En el capítulo IV, se presenta el análisis y la discusión de los resultados obtenidos, su sistematización a través de las categorías diseñadas y dos tipos de análisis: uno, de carácter individual de los grupos de madurez; y otro, comparativo, para las ideas emergentes desde los estatus de madurez.

Finalmente, en el capítulo V se expresan las conclusiones finales de las ideas emergentes, desde los relatos de los alumnos acerca de la relación educativa, considerando sus estatus de identidad personal, como un referente comparativo, del que se puedan extraer aportes significativos para la educación y las relaciones humanas en el aula.

En las últimas páginas, se podrá encontrar la bibliografía consultada para los objetivos de la investigación y un CD con los anexos de los instrumentos aplicados y transcripciones realizadas de la recogida de la información.

Esta investigación puede significar un aporte para la mejora de la calidad de la educación. Desde el punto de vista de las relaciones humanas, podremos acercarnos a una realidad subjetiva propia de un contexto educativo. Dar voz a los alumnos puede aportar relevancia y coherencia a la labor docente, pero sin duda nos llevará a conocer cómo es, cómo ha sido y qué piensan estos sujetos, a partir de su trayectoria educativa, acerca de las diferentes relaciones educativas que han desarrollado en sus vidas. Cómo proyectan estas relaciones y como afectan al estatus de su identidad personal en desarrollo.

Más allá del conocimiento cognitivo, es necesario comprender que educar es humanizar y el ser aprende a ser humano entre todos los humanos. Por tanto, la calidad de las relaciones humanas durante el proceso de enseñanza en un aula tal vez pueda favorecer el desarrollo de habilidades sociales personales necesarias para la autonomía, la responsabilidad y la madurez personal.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD PERSONAL

“Todo empezaba en mí, pero yo no sabía dónde comenzaba ni dónde acababa yo. Todo era yo, pero todo era vago. Fue por eliminación que adquirí forma...y fui un creador solitario y perfecto de un mundo que acaba en mí mismo” (Armando Uribe, 2003).

CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD PERSONAL	8
1.1. EL SER HUMANO Y SU CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA.....	12
1.1.1. Evolución del concepto de identidad personal	12
1.1.2. Fragmentación y crisis del sujeto.....	29
1.1.3. Identidad narrativa.....	33
1.2. LA LIBERTAD Y AUTONOMÍA PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD	
PERSONAL	43
1.3. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN	51
1.3.1. Las neuronas espejos.....	51
1.3.2. Neuroplasticidad: una condición biológica para la libre elección	55
1.4. BASES TEÓRICAS Y OPERATIVIZACIÓN DE LA IDENTIDAD	62
1.4.1. Bases teóricas de su diseño	63
1.4.2. Operativización de la identidad	66
1.4.3. Medición del estado de madurez identitaria de los sujetos a través del EOMEIS-2	69

Desde el punto de vista psicológico y social, la identidad personal es un proceso vital de construcción y adquisición para cada ser humano a lo largo de su vida. Es una conquista en permanente desarrollo que se origina en la niñez, cuando se toma conciencia del cuerpo físico-biológico y emerge la conciencia de la intimidad, es decir, cuando se

aprende a distinguir entre la idea del yo² y los otros. La naturaleza humana es la única capaz de pensar sobre el sí mismo, sobre su identidad personal.

Desde el plano físico y cognitivo, siempre estamos cambiando, pero en esta permanente transformación hay algo que se mantiene inalterable: la convicción de que somos la misma persona en todo momento. Y he aquí la paradoja, decir que cambiamos a cada momento, pero a la vez no cambiamos.

La condición social del ser humano seduce permanentemente a la investigación de las ciencias sociales. Específicamente la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología se interesan por esta cualidad innata del hombre. Hoy en día el interés se acrecienta en el sentido de comprender cómo le afectan los complejos, plurales y veloces contextos colindantes en los que vive y, sobre todo, en cómo incide en la configuración de la identidad (concepto utilizado en sociología), del "sí mismo" o del "yo" (concepto utilizado por filosofía y psicología).

El desarrollo de ambos concepto gira en torno a preguntas como: ¿Quién soy? ¿Es posible conocerse a sí mismo? ¿Qué es el "yo"? ¿Sigo siendo el mismo a través del tiempo? ¿Es el "yo" una construcción? ¿Existe una relación entre "yo" y narración? ¿Existe un "yo" unitario o al final es un "yo" comunitario?

Los cuestionamientos emergen ante lo que podamos descubrir. Lo cierto es que la identidad es producto de un proceso dinámico entre el ser y los otros en un contexto específico. A partir de este movimiento, en el presente capítulo indagaremos en las cuestiones históricas del pensamiento respecto a la evolución del concepto y configuración de la identidad personal, dejando de lado todas aquellas adjetivaciones sociales, políticas y

² Lazarus y Lazarus (2000: 185) rescatan del filósofo y psicólogo Williams James (1890), a partir de su libro "Principios de la psicología" como el término "yo" se convirtió en el aspecto central de su psicología: *"yo personal y no el pensamiento se podría considerar como el fundamento inmediato de la psicología. El hecho consciente universal no es que existen sentimientos y pensamientos, sino que yo pienso y siento. De todos modos, ninguna psicología puede cuestionar la existencia de los yoes personales [...] los únicos estados de conciencia con los que tratamos de manera natural se encuentran en las conciencias, mentes y yoes personales, yoes y túes concretos y particulares.*

culturales que también permiten reconocer la identidad, pero que para la presente investigación serán abordadas desde el punto de vista de las relaciones humanas.

1.1. EL SER HUMANO Y SU CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

1.1.1. Evolución del concepto de identidad personal

Debido a la complejidad y a la trascendencia que tiene para el ser humano, la identidad ha sido tratada desde los inicios de la historia humana, así también, profundizada por diferentes áreas del conocimiento. Por ello, será necesario conocer el camino del pensamiento que la ha llevado desde una amplia y genérica idea acerca del sí mismo, hasta una especificación conceptual que desemboca en la identidad personal y narrativa.

Desde la filosofía presocrática hasta nuestros días, el paradójico concepto de identidad ha sido definido por diferentes ámbitos del conocimiento. Cada uno de ellos lo ha hecho desde su propio lenguaje con el fin de acercarse a la verdad. Desde el ámbito de la educación social, trataremos de no excluir estas posiciones, sino de integrar aquellas que emergen desde la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología con el fin de confrontarlas, respetando lo específico en cada una de ellas, para así estimular y encontrar las que más se adecuan a nuestra problemática de estudio.

Para comenzar, se reconocerán brevemente las ideas desde la filosofía presocrática que siguen siendo inspiradoras en la búsqueda del conocimiento. El naturalista Heráclito nos dice en los fragmentos (12, 49 a y 91)³, de su libro *Sobre la naturaleza* que el aspecto esencial de la realidad es que “todo fluye”, nada permanece inmóvil y fijo; todo cambia y se modifica sin excepción:

³ El filósofo griego Heráclito de Éfeso vivió entre los años 535 a.C. y 484 a.C.. De sus obras no quedan más que fragmentos de los que se conocen sus aportes a través de testimonios posteriores. El libro “Sobre la Naturaleza” contiene tres secciones “Cosmológica, Política y Teológica” pero no se posee mayor certeza sobre él. Shuster (1873) fue el primer estudioso en proponer un orden a los fragmentos encontrados, a quien le sigue Diels (1903) y Diels y Kranz (1934) quienes han sido consultados para la presente investigación.

“No podemos bañarnos dos veces en el mismo río y no se puede tocar dos veces una sustancia mortal en el mismo estado, sino que a causa de la impetuosidad y la velocidad de la mutación, se dispersa y se recoge, viene y va. [...]. Bajamos y no bajamos al mismo río, nosotros mismos somos y no somos”.

Al respecto, Reale y Antiseri (2010) nos dicen que, para Heráclito, el ser se encuentra inmerso en una determinada realidad, que se le presenta como contradictoria. En este caso, el río siempre es el mismo, pero que en realidad siempre está constituido por aguas nuevas y distintas. Esto quiere decir, que cuando bajamos al río por segunda vez el agua ya es distinta y nosotros mismos estamos cambiando. Al sumergirnos en el río nos hemos convertido en alguien distinto desde el momento en que comenzamos a sumergirnos en él. Es por esta razón que se puede afirmar “somos y no somos” porque para ser lo que somos en un momento determinado debemos “no-ser-ya” aquello que éramos en el instante precedente. De igual manera para seguir siendo, debemos de modo constante “no-ser-ya” aquello que somos en cada momento.

Nos enfrentamos así ante la primera reflexión sobre la permanente dinámica de la realidad y cómo ella influye en la re-construcción permanente de la identidad personal. Para Heráclito todo se halla en perpetuo cambio y transformación, el movimiento es la ley del universo.

La filosofía de Platón⁴ específicamente en sus diálogos, se adentra en el género de las ideas como esencia de las cosas. Platón no habla directamente de un sujeto pero sabe que es un sujeto el que siente y piensa. Postula la separación en dos órdenes: uno de orden superior y otro de orden inferior (mundo de las ideas y mundo sensible). El mundo de las ideas es donde podemos encontrar lo bello en sí. El mundo sensible es donde aparecen la multitud de cosas bellas concretas como animales, plantas, el entorno. El mundo de las ideas permanece idéntico, es siempre igual, en cambio el mundo sensible varía, sus componentes nunca se comportan de modo idéntico. El mundo de las ideas es invisible y superior. El mundo sensible es visible e inferior. Comparable a las ideas de Heráclito, pero

⁴ Platón, en sus primeros diálogos de juventud y en los últimos, llamados también diálogos críticos (300 a.C.). Para acceder a los diálogos hemos consultado la obra de Bergua (1968) “Diálogos de Platón”.

ya de una forma más concreta, Platón nos lleva a pensar en la constante dinámica de los contextos en la que se encuentra sumergido el ser humano a través de su sensibilidad. Podemos interpretar que los sentidos no son más que receptores de todas las cosas y donde lo pensable es lo que perdura y con ello nos podemos hacer una idea del "yo", del que piensa.

Aristóteles, discípulo de Platón, formula una crítica a la teoría de estas ideas de su maestro. Él admite que la esencia es lo que define, pero concibe la esencia como la forma que está unida inseparablemente a la materia, al universo y, entonces, ambas conciben al ser, que es la sustancia. Con ello, podemos decir que para este filósofo el mundo sensible ocupaba un lugar de importancia junto con el conocimiento singular, ya que a través de ambos se puede llegar a lo universal. Respecto a las ideas del movimiento (ideas en Heráclito y Platón) Aristóteles entiende el cambio y el movimiento como “*el paso de lo que está en potencia a estar en acto*” por la acción de las causas⁵. Desde su concepción biológica es evidente que todos los seres naturales están en movimiento. El movimiento produce un cambio, pero en todo cambio permanece el sujeto, el que pasa de la privación a la posesión de la forma. Por ello, el movimiento es una realidad intermedia desde la que se explica su visión de identidad como “el accidente” o “esencia”.

Por un lado, biológicamente hablando, el hombre es lo universal y por otro, el conjunto de sus aficiones o roles en el contexto que vive, es el accidente que se convierte en el atributo que le define o diferencia entre los demás.

Esta breve revisión del pensamiento griego ha permitido desarrollar una descripción de las propiedades que determinaban la naturaleza del individuo, propiedades que fijan su unicidad, sobre todo, en la forma de vivir o en la ciudadanía, más que en un modo de ser. Es decir, la persona se determinaba a partir del rol que cumplía en la sociedad y de los privilegios que le otorgaba su apellido, tanto para él como para su descendencia.

⁵ Se distinguen cuatro causas. La primera es la *esencia*, la forma propia de cada cosa, porque lo que hace que una cosa sea, está toda entera en la noción de aquello que ella es, y la razón de ser primera es, por tanto, una causa y un principio. La segunda es la *materia*, *el sujeto*; la tercera *el principio del movimiento*; y la cuarta, que corresponde a la precedente, es la causa final de las otras, *el bien*, porque el bien es el fin de toda producción (Aristóteles, *Metafísica*, Libro 1, 3). Para Aristóteles la forma mueve al ser vivo desde adentro, como naturaleza, es la finalidad de la vida.

Posteriormente, en la pre-modernidad del Medioevo⁶, los primeros tiempos se caracterizaron por pasar de una etapa mágica a una mítica donde, en esta última, la imagen de la realidad se presenta de una forma trinitaria⁷ (Dios-hombre-naturaleza, por ejemplo). Estas trinitades se convierten en denominadores comunes a todo ser real relacionado con su entorno. Esto permite que el pensamiento medieval se establezca en el centro espiritual, desde donde es transportado a la totalidad. A partir de este movimiento, lo absoluto se convierte en una tendencia inherente a la vida del hombre, y con ello descubre la imagen de Dios en su interior adquiriendo dignidad y superioridad a todas las criaturas del mundo. Así, la verdad es única y no relativa. El hombre comienza a vivir un tiempo de no sorpresa, se le niega toda sorpresa, el hombre carece de asombro, donde a través del bien y el mal se busca la sabiduría⁸.

Lo absoluto sofoca a lo relativo. Todo se encuentra envuelto en el Dios y a partir de esta visión teocrática del universo, se creyó que había un núcleo de identidad, una mismidad fija, desde el nacimiento hasta la muerte, e incluso más allá de ella:

"...habíamos sido dotados de un alma por creación particular de Dios, que nos constituía en seres individuales" (Prat: 2007:56).

Al despertar del sueño dogmático de la Edad Media, la filosofía moderna del conocimiento de Descartes influye hasta nuestros días en el pensamiento científico. Los

⁶ La proverbial obra de Charles Taylor, *Las fuentes del yo*, no puede explorar la construcción de la identidad moderna, sin una fundamentación ineludible en las raíces premodernas de nuestra civilización.

⁷ Concepto empleado por el filósofo Panikkar (1999), quien concibe a la realidad como *te-antro-cósmica*, padre-hijo-espíritu/Dios-hombre-cosmos/cielo-conciencia-tierra y que están unidos de manera inseparable.

Aunque para la fe y la teología cristiana la estructura de la realidad es dual: Dios-Creación/Dios-Cosmos/Dios-Humanidad. Hay una relación profunda entre Dios y la creación, sobre todo con los humanos (*a su imagen y semejanza*), pero no hay identidad, hay subordinación de la Creación al Creador, sobre todo con los humanos. Para este pensador la matriz de todo ser es el "ser mismo" y, si desgajamos al ente del ser, mutilamos la realidad de ese ente en particular. Por esta razón, mientras A es A, más puede ser distinguido y separado de no-A.

Por otra parte, este filósofo señala que, al aplicar el sentido de identidad, tendemos a ver las diferencias. Así, identidad y diferencia son correlativas, la una implica a la otra y, no obstante, son incluyentes. Solo se puede identificar una cosa si se puede diferenciarla de todo lo demás. Todo proceso de conocimiento es una empresa discriminadora, pero tiene igualmente una función de síntesis.

⁸ Se puede profundizar en la compleja configuración de la teología y la cosmología del cristianismo medieval, a través del pensamiento del filósofo e historiador estadounidense Arthur Lovejoy (1936). En su obra *La gran cadena del ser, Historia de una idea*, en su capítulo III: "*La cadena del ser y algunos conflictos internos del pensamiento medieval*".

caminos cerrados de lo absoluto se abrieron hasta dar paso a la ciencia y la tecnología de nuestro tiempo.

El pensamiento moderno afirma que no podemos entender qué es lo que somos hasta que no sepamos qué es lo que podemos saber con certeza. Su famoso “*cogito, ergo sum*”⁹ da prioridad al uso de la razón por encima de los sentidos y de la imaginación. Es decir, conducir la razón presente en todo ser humano, donde todo ser, debe preocuparse por someter las ideas a una revisión crítica para poder opinar. Para este filósofo el “*yo es una sustancia pensante, una cosa que piensa*” (Merlo, 2011:10) donde el ser ve toda verdad, pero debe fundamentar su criterio de verdad.

Desde este modo, como señala Taylor (1996:198), en la modernidad se “...*devuelve la responsabilidad al pensador individual, requiere de él que construya por sí mismo un orden del pensamiento en primera persona del singular*”.

Desde estas ideas el hombre ha edificado la ciencia de los últimos siglos, buscando un lenguaje intelectual que permita exponer un conocimiento claro desde el punto de vista universal, donde lo sensorial queda en el silencio.

La duda metódica del pensamiento moderno, objetiviza el mundo exterior incluyendo al propio cuerpo en el mundo. En efecto, Taylor (1996:161) nos dice que:

“No conocemos los cuerpos más que por facultad de entender que está en nosotros, no por la imaginación ni por los sentidos; y no los conocemos por el hecho de verlos o tocarlos, sino solamente porque los entendemos”.

Así aparece el dualismo del hombre por una parte como mente pensante y como materia en extensión del movimiento, es decir, el autodomínio de la razón como una cuestión instrumental.

⁹ Ricoeur (1996: XVII) en su obra *Sí mismo como otro* realiza un aclaración respecto de la frase más influyente y conocida en la historia del hombre. A través del análisis interpretativo de la misma, expresa y examina en ella el anclaje del yo que se encuentra insertado en la duda expresada en la frase. Este yo se vuelve nadie. ¿Qué queda por decir de este yo sin anclaje? La duda es la voluntad de encontrar, es lo que la motiva; y lo que quiero encontrar es la verdad de la cosa misma. El yo pierde toda determinación singular y se hace pensamiento, es decir, entendimiento. Ricoeur utiliza la palabra “cogito” para analizar la obra de Descartes.

Es importante destacar que a partir de Descartes nos acercamos a la noción de sujeto¹⁰ como la expresión del individualismo moderno en los diversos aspectos y problemas que lo rodean.

Sin embargo, ante estas ideas radicalmente racionales de esa época en Europa continental, pensadores como Locke (1690), Hume (1738-1740) y Berkeley (1710)¹¹ (máximos representante del empirismo) manifiestan la importancia de considerar a las experiencias como la única fuente válida de conocimiento, dando voz, así, a lo sensorial. Sólo el conocimiento sensible nos pone en contacto con la realidad. Todo conocimiento tiene origen en la experiencia, la que es conformada tanto por lo externo (sensorial), como por lo interno (la razón).

En este sentido, Montes (1998) señala que Hume rechaza la identidad estricta y mantiene, por el contrario, un criterio de “identidad imperfecta” según el cual el ser humano se configura en y desde el devenir. El yo se construye dentro de las relaciones sociales. La vacilación humana, en el momento de la reflexión sobre la identidad personal, se transforma en firmeza cuando, con parámetros psicológicos y naturalistas, describe a la persona como el ser humano moral, simpático, pasional y benevolente.

Kant¹², desde estas ideas, reconoce la importancia de la percepción de los sentidos y el protagonismo que ellos tienen para la configuración de la identidad. Sin embargo, también reconoce la importancia del cogito cartesiano y, con ello, la inaccesibilidad al conocimiento humano que va más allá del conocimiento fenoménico de las cosas y del ser. Es por esta razón que su defensa dogmática de las ideas acerca de la razón, excluye a las percepciones y a los sentidos en el ser humano respecto al mundo de las ideas,

¹⁰ La palabra sujeto tiene una fuerte caracterización, acentúa el aspecto de autonomía de los individuos. En la época premoderna la palabra sujeto se designaba al ser humano como sometido o sumiso. Del latín *subiectum*, de *subicio*, sometido. Hoy la palabra sujeto señala un individuo como la fuente unitaria de una acción o de un acto mental.

¹¹ Véase el famoso ejemplo de Locke de la existencia de un *principium individuationis*, en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690). Respecto a Hume, véase la comparación que realiza entre identidad personal y la República en el *Tratado sobre la naturaleza humana* (1739-1740). Respecto a Berkeley, véase la obra *Tratados sobre los principios de la naturaleza humana* (1710).

¹² Kant, en la *Crítica de la razón pura* (1781), sitúa al sujeto como la fuente que construye el conocimiento, a través de la sensibilidad (receptividad) y el entendimiento (pensamiento), este último como facultad para descubrir conceptualizaciones a priori, puras y no intuitivas.

privilegiando la razón y el pensamiento lógico. El ser humano del período moderno encontraba el “sentido de la vida” bajo el dominio de la razón y la lógica, a través de un método que le permitía la sistematización de sus actos.

A partir del romanticismo¹³ período breve que comienza a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se presenta la integración del objeto y sujeto en un universo de detención contemplativa. Conocedor y conocido son lo mismo, se vuelve al contacto con el torrente del todo y al ser humano se le reconoce una fuente interior particular.

Taylor (1996:147) dice al respecto:

“La luz interior es la que brilla en nuestra presencia ante nosotros mismos: la que es inseparable del hecho que seamos criaturas con un punto de vista de primera persona. Lo que la diferencia de la luz exterior es precisamente lo que hace que la imagen de la interioridad sea tan importante: ilumina el espacio en el que yo estoy presente ante mí mismo”.

Para Taylor, los conceptos que definen al romanticismo son la noción de una voz o pulsión interior: *“la verdad se halla en nosotros y en particular en los sentimientos”* (1996:389). Todo diálogo interior es un diálogo sagrado con el absoluto y en el sueño de las imágenes, todo se convierte en símbolo. Así, todos los seres se convierten en una identidad esencial.

El revolucionario de la dialéctica Georg Hegel (1807), introduce nuevas configuraciones para definir la identidad, otorgándole el escenario de la historia, vista como un devenir trídico (tesis-antítesis-síntesis) que le permite alcanzar una autocomprensión de sí mismo y la conciencia de su papel en la sociedad. Los efectos de la sociedad moderna provocan la percepción del tiempo (el tiempo se humaniza), los conceptos de racionalidad y

¹³ Beguin (1981), expresa en su obra *El alma romántica y el sueño*, un reconocimiento durante el romanticismo acerca de la significación espiritual de la gente y de las cosas ordinarias. Las doctrinas metafísicas ejercen gran influencia en los pensadores románticos. Lazarus y Lazarus (2000:259) lo definen como una visión que valora y admira muchísimo la creatividad, la sabiduría, la bondad, los elevados ideales, la diligencia y la perseverancia humana. El romántico cree que podemos, con el alcance de la mente, vencer –incluso podríamos decir trascender– las míseras realidades de la existencia. Las emociones son valiosas y no deberían suprimirse.

eficiencia dominan el trabajo del hombre y penetra en todos los espacios de tiempo cualitativo¹⁴. El estallido material, científico-tecnológico de la Revolución Industrial y el capitalismo, como sistemas económicos dominantes de las sociedades, intentan dominar la naturaleza y el tiempo. Se producen cambios profundos en las relaciones sociales, se deshumaniza el valor hacia las personas por el valor del dinero y el poder material.

“La burguesía revolucionaria que puso fin a todas las relaciones idílicas, patriarcales y feudales, que sustituyó las relaciones personales feudales por el nexo del dinero, que ahogó los fervores religiosos, los entusiasmos caballerescos y los sentimentalismos filisteos con el agua de los cálculos egoístas, que resolvió el valor de la persona en el valor de cambio, que en lugar de las numerosas libertades reconocidas públicamente estableció la libertad de comercio, que despojó de su halo a todas las ocupaciones honorables, que arrancó de la familia su velo sentimental y que no puede vivir sin revolucionar constantemente los instrumentos de producción” (Marx y Engels, 1845: 35-36).

La crisis de la modernidad se hacía latente a través del pensamiento filosófico de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Marx, Nietzsche y Freud son la prueba de la crisis que sufría el humanismo de la época y la necesidad de rescatar la profundidad del ser, de humanizar el concepto de razón.

Con ello, a finales del siglo XIX nacen las ciencias sociales, desde ella se marca la necesidad de resonar el carácter social e histórico de todo ser humano. Con esta nueva forma de relacionarse, el hombre se vuelve más consciente de sí mismo y de su capacidad de creación material. Marx y Engels (1845) manifiestan que es el ser quien determina la conciencia:

“Las nociones, el pensamiento, los intercambios espirituales de las personas, aparecen también aquí como directamente engendrados por la vida material (...). Son los hombres, quienes, al desarrollar su producción y su intercambio material, a la par que esa realidad cambian sus pensamientos y los productos de éste. No es la conciencia la que determina la vida, sino que es la vida la que determina la conciencia” (Marx y Engels, 1845:40).

¹⁴ Tiempo cualitativo referido al tiempo libre, es decir, relaciones afectivas y personales, gestándose un proceso de uniformidad y sincronía de la vida de las personas.

Por otra parte, la concepción que expone J. S. Mill (1859) en su libro *Sobre la libertad*, muestra el significado del concepto de individualidad. Su particular perspectiva considera el desarrollo, como uno de los principios esenciales de la libertad del hombre, la que se logra a través de la civilización, la instrucción, la educación y la propia cultura. De hecho, los conceptos modernos de Estado hacen referencia al “bienestar” en la medida en que es capaz de otorgar garantías para el desarrollo de la individualidad.

Nietzsche (1886; 1888; 1878) realizó una crítica exhaustiva a la cultura, la religión y la filosofía occidental de su época. En un fragmento fundamental del año 1886, escribe la más dura crítica a la vieja metafísica:

Sólo hay hechos, diría yo: no, no hay exactamente hechos, sólo interpretaciones. No podemos determinar ningún factum “en sí”: quizá sea un absurdo querer algo así. “Todo es subjetivo”, decís: pero esto ya es interpretación, el “sujeto” no es nada dado, sino algo inventado que añadimos, que ponemos detrás. ¿Es al cabo necesario poner al interpretador detrás de la interpretación? Esto es ya ficción, hipótesis” (Nietzsche, 2004:170).

Nietzsche quiere demoler todo edificio de la metafísica occidental que se encuentra en pie desde Platón y que, para él, no es más que una máscara que oculta la ausencia de fundamento. Cualquier unidad es falsa, en su lugar coloca la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber y al hombre en la multiplicidad, en átomos autónomos y discontinuos.

“La ontología en Platón, la epistemología en Descartes y la moral en Kant, han necesitado fabricar un punto arquimédico del conocimiento y de la acción para obtener seguridad en el pensar, en el decir y en el hacer, pero para Nietzsche esto no es más que una Falacia” (Mélich, 2008:36).

Las consecuencias del racionalismo extremo están expresadas en su célebre frase “*Dios ha muerto*”¹⁵, es decir, que la cultura occidental dominada por la ilusión de los

¹⁵ La frase “Dios ha muerto”, también conocida como la “muerte de Dios”, es usualmente atribuida a Nietzsche, aunque se puede encontrar antes en la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel (1807). Sin embargo, el desarrollo de esta idea se

trasmundos, el mundo sensible, el mundo del devenir, de la opinión, de las apariencias. La frase “Dios ha muerto” significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza. Si Dios ha muerto no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que pueda guiarse. Al perder los valores cristianos, se encuentra en el nihilismo existencial, ya que sin valores la vida del ser humano pierde su sentido, su objetivo, su propósito. No hay puntos de referencia sobre los que el “yo” pueda construir su identidad y dar sentido a su vida. Pero este filósofo propone que el individuo debe comenzar su propia búsqueda, una profunda búsqueda de valores que lo guíen y le den sentido. Podríamos decir que se trata del antinihilismo de Nietzsche:

“Nietzsche sugiere que con la ‘muerte de Dios’ no hay un sentido dado ni un sentido único. Tenemos que hacernos cargo de él, tenemos que convertirnos en autores de nuestra propia representación, de nuestra propia vida. En guionistas e intérpretes; en autores y actores” (Ávila, 1999:257).

La identidad será, para Nietzsche, una conquista o una derrota, algo que se asume o algo a lo que se renuncia, algo de lo que somos capaces de reponernos a través de la voluntad. Pero en todos los casos, es algo que no está hecho, sino que está por venir.

Entonces, el “yo” no es más que efecto de su propio efecto. La identidad se vuelve abierta, plural e individual, creadora (a lo que Nietzsche llamará “sí mismo”). La cosmovisión de este filósofo inspiró a nuevos intelectuales en el siglo XX y a corrientes como el existencialismo, la fenomenología, el postmodernismo, entre otros y en las ciencias como la filosofía, la psicología, la sociología.

Freud (1899), desde la psicología, y mediante las rigurosas investigaciones que desarrolló en el estudio de las enfermedades mentales y, sobre todo, de su búsqueda de métodos para acercarse a ellas, dio como resultado una nueva teoría, el psicoanálisis. Se trata de una teoría de la Psicología que se extendió rápidamente y fue asumida entre los

hace patente de manera más profunda cuando Nietzsche retoma esta frase en *La Gaya Ciencia* (1882) y posteriormente se populariza en *Así habló Zaratustra* (1883-1885).

profesionales de diversas áreas. El psicoanálisis es el que da comienzo a una búsqueda del ser, centrada en el interior de la mente humana.

“La finalidad del análisis será hacer consciente lo inconsciente. Esto llevará implícito un levantamiento de la represión, que consiste en darle la palabra a los contenidos inconscientes” (Fau, 2010:7).

Esta línea de exploración de la psiquis o aparato psíquico ("ello", "yo" y "superyo") tendrá importantes repercusiones en la mentalidad social del siglo XX. Las primeras experiencias de la vida se comienzan a considerar valiosas. La experiencia infantil es vital para la vida del individuo, porque de ella se configurará la personalidad. Entonces, el sentido de la identidad en el psicoanálisis tiene que ver con la necesidad vital que tiene el individuo de configurar una personalidad propia, lo que lo lleva a experimentar el proceso de socialización, donde su propio “yo” necesita enfrentarse con los “yo” de los otros individuos, de los que va adoptando o rechazando rasgos.

A principios de siglo XX, la fenomenología, asume la relación "yo-mundo", y a partir del cuerpo vivido se considera la alteridad existencial, que define al ser como una descomposición doble de un ser ahí, y al otro como demostración (Heidegger, 1927; Husserl, 1936; Merleau-Ponty, 1945).

Larraín (1996) define a la modernidad como un modo de vida, como una forma de autoconciencia y como experiencia vital, que, al universalizarse a través de tres unidades (unidad histórica, unidad psíquica y unidad cultural), la llevan a ver en sí misma como la fuente de toda posibilidad. Giddens (2002) en su mirada holística de la sociedad, llama a estas unidades “dimensiones”, estas son: "sistema abstracto", "sistema simbólico" y "sistema experto". Dimensiones vacías y estandarizadas que abstraen los lugares en no lugares, haciendo relevante la presencia de la ausencia. En puertas de totalidades concretas la vida comienza a ser gobernada por capacidades abstractas cuyos valores exigen confianza y fe. Giddens (1998a) observa que el ser humano comienza a generar programas de realización y control, relacionados con la planificación de una vida, la ponderación de

riesgos, la confianza y un control racional. A partir de aquí se configura la identidad del yo:

“La trayectoria del yo constituye una trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales de modernidad a lo largo de la duración de lo que suele llamarse ‘ciclo de vida’” (Giddens, 1998a:26).

Cada persona vive una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de información social y personal, determinando los posibles modos de vida a los que puede y quiere optar.

Para finalizar la comprensión de esta etapa en la configuración de la identidad, podemos decir que la modernidad se presenta como un todo en que lo absoluto expresa relaciones y cuya integración deriva de la ciencia, es decir, se trata un proceso dialéctico de separación que generó interdependencia entre sus partes. La ciencia fue concentrando al mundo, a su interés, al punto de absorber tanto la subjetividad como la intersubjetividad, reduciendo todo a la comprobación empírica. Todo fue limitado a procesos objetivos descartando la posibilidad de percibir la expresión humana. Todo quedó supeditado a sus lineamientos de acción y pensamiento.

No obstante, Blumer (1982) acuñó el término de "interaccionismo simbólico", para referirse a la comunicación como un hecho social significativo que resulta de la interacción humana con los símbolos de la cultura y donde la interpretación es la que construye significados.

Este enfoque social trajo consigo tres premisas fundamentales que lo definen¹⁶. Si bien, el interaccionismo simbólico representa la consideración más sociológica de la

¹⁶ Las premisas del interaccionismo simbólico son: 1) *Los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de los que estas significan*. Esto quiere decir que el significado que las cosas encierran constituye un elemento central en sí mismo. No se les puede restar importancia al significado que las cosas tienen para el sujeto agente en beneficio de los factores que orientan su conducta. 2) *El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de, la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo*. Blumer (1982:4) *“no cree que el significado emane de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de la interacción entre individuos”*. Así el significado es, en definitiva, un producto social, una creación que emana de, y a través de, las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan. 3) *Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por las personas al enfrentarse con las cosas que va encontrando en su paso*. Para Blumer, *“el agente selecciona, verifica,*

identidad social, desde ella emerge la importancia que tiene el sujeto como actor principal a partir de la distinción entre "yo" y "él". Los individuos adquieren información e ideas, se comprenden las propias experiencias y la de los otros. Se comparten sentimientos y se conoce a los demás. La influencia de estas condiciones pueden ser las bases de la identidad personal a través de la importancia que le da narrativa y su interpretación en el siglo XXI.

La Segunda Guerra Mundial, sobre todo, la crueldad de Auschwitz y la barbarie provocada por la bomba atómica sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki, constituyen lamentables hechos históricos que traen consigo un replanteamiento humano profundo acerca del sentido de lo humano.

“¿Se puede hacer más daño, allí en la Tierra? Polvo que se levanta de la ruina, humo del sacrificio, vaho de escombros dice que sí se puede. Que hay más pena. Vasto ayer que se queda sin presente, vida inmolada en aparentes piedras” (Salinas, 2001: Poema CERO).

Ante las guerras del siglo XX y desde los años 60¹⁷ en adelante, adquieren importancia los sentidos y las emociones en la configuración del yo. La posmodernidad emerge como una postura crítica, como una rebelión interna contra la totalidad que sofoca y no deja escuchar lo que no ha sido escuchado ni reconocido. La interioridad, la belleza del ser, la expresión personal. La posmodernidad busca una reconciliación entre la ciencia, el arte y la moral; satisfacer la necesidad del diálogo abierto a racionalidades; buscar lo subjetivo en lo intersubjetivo; reconocer la capacidad de relacionarse con el otro y lo otro; y reconocer la vitalidad del movimiento a partir de la diversidad que construye sentido y el sin sentido de la vida a partir de la autonomía y la libertad de las personas.

elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto”. Así la interpretación es un proceso en el que los significados son instrumentos para la orientación y formación del acto.

¹⁷ Lazarus y Lazarus (2000:260) señalan que en los años 60 en reacción contra el racionalismo y la ciencia, el movimiento contracultural de Estados Unidos volvió de nuevo a su anterior ideología romántica sobre el lugar adecuado de la emoción en nuestras vidas. La contracultura mostró una obsesión por ponerse en contacto con los propios sentimientos. Se decía que los sentimientos habían quedado tan subordinados a la razón y a las normas sociales que la mayoría de las personas habían dejado de ser conscientes de ellas mismas y, por tanto, de poder responder adecuadamente. De hecho, entre todas las criaturas, los seres humanos probablemente son los más emotivos. Así, el romanticismo invierte la creencia de los antiguos griegos sobre la supremacía de la razón sobre la emoción.

Las primeras luces de la identidad personal las podemos encontrar a través de los trabajos del psicólogo y psicoanalista Erikson (1968, 1972) sus investigaciones nos llevan a comprender que el fenómeno de la identidad puede ser relativo y definido por contrastes o comparaciones con la de otra persona o grupo.

“Uno comienza a comprender que la identidad de una persona o de un grupo puede ser relativa y definirse por contrastes con la de otra persona o grupo, y que el orgullo de lograr una identidad firme puede significar una emancipación interior con respecto a una identidad grupal dominante” (Erikson, 1968:18).

Con ello las identidades nacionales decrecen y las identidades personales y colectivas se reconstruyen y se redefinen en otros términos como resultado de un proyecto en común. Esto se aprecia en el caso de los movimientos sociales que luchan por el cambio social y el reconocimiento de su diferencia (movimiento feminista, ecologista, pacifista o antimilitarista, okupa, antiglobalización, donde estos dos últimos son los más recientes).

Erikson llegó a la conclusión de que la identidad es un sentido subjetivo que tiene continuidad en el tiempo. El individuo adquiere su rol social haciendo una evaluación de aquellos roles que existen en la sociedad y cuáles de ellos pueden ser adquiridos por él. En este sentido, la identidad sería un intercambio entre lo que la sociedad ofrece y lo que el individuo elige¹⁸.

Lacan (2013)¹⁹ también subyace en la psicología para definir el yo. Se enmarca en la línea psicoanalítica de Freud, aunque reinterpreta su teoría, a través de una nueva lectura de carácter lingüístico-estructural, inspirada en los pioneros trabajos antropológicos de Lévi-Strauss (1958). Lacan (2013) rescata el orden simbólico que cubre toda cultura, aquella sociedad donde el individuo se desarrolla. El sujeto vive ante un escenario a priori, existente ya, que le viene dado, preconfigurado y que abarca el conjunto de redes sociales, culturales y lingüísticas en el que nace el individuo. Por ello, no es difícil entender el enorme interés de este autor por enfatizar que la constitución de la identidad está

¹⁸ Más adelante citaremos a Erikson para analizar el concepto de crisis de identidad.

¹⁹ *Écrits* de Lacan, se publica por primera vez, en edición francesa, en el año 1966.

fundamentada ya no en el sujeto propiamente tal, sino en el entorno, en los otros, en la percepción de identificación que otorga el contexto social en el que la persona se mueve.

En efecto, según Lacan (2013:80):

“El hombre mantiene con la naturaleza relaciones que se ven, por una parte, especificadas por las propiedades de un pensamiento identificatorio, así como, por la otra, por el uso de instrumentos o herramientas artificiales”²⁰.

Se trata, por tanto, de una visión inicialmente biologicista que luego departe con los principios antropológicos que, a continuación, revisamos.

Desde la visión antropológica de la identidad es Durkheim (1973, 1976) que, con sus pioneros trabajos acerca de los sistemas de representación sobre el mundo y sobre el hombre, manifiesta una dualidad indeleble en el ser humano: una dimensión individual y otra social, enfatizando este último aspecto como aquel que soporta la estructura moral de la sociedad y en la cual la persona debe ir configurando un yo, fuertemente arraigado a su contexto social-histórico. De ahí que varios discípulos de Durkheim se volcaran a comprobar sus ideas en comunidades indígenas de todo el mundo.

Paralelamente, la hermenéutica²¹ había comenzado un camino donde la interioridad del hombre recupera su lugar en el universo del cual había sido despojado por el empirismo

²⁰ Para un análisis en profundidad acerca de la visión de Lacan, véase a Lacan (2013), Korman (2004) y Miller (1999, 2000).

²¹ Hermenéutica: Palabra que deriva del griego *hermeneutikós*, se utilizó en sus principios como el método para establecer el significado exacto de lo que se deseaba expresar en los textos sagrados. En las ciencias sociales fue la tradición alemana del siglo XIX, representada por Wilhem Dilthey (1890), quien puso énfasis para separar el método de conocimiento de las ciencias de la naturaleza respecto al de las del espíritu que son producto del comportamiento y la creatividad de los seres humanos y llevan consigo una carga de voluntad o intención, que no se puede explicar a través de una relación causal sino a través de la comprensión e interpretación del sentido y del significado de la acción de los seres humanos. La comprensión hermenéutica del comportamiento humano es posible porque nuestras acciones están enraizadas en la vida y en una experiencia común a todos. Ella nos permite reconstruir la experiencia de los demás, sus sentimientos y reacciones. Entender no es un mero acto del pensamiento del individuo sino una transposición y reexperiencia en mí del mundo del otro tal como lo encuentra en su vivencia. El sujeto del conocimiento coincide así con su objeto, mientras que las ciencias de la naturaleza el objeto es extraño a él. En la concepción hermenéutica de Dilthey (1890), los seres humanos nos entendemos a nosotros mismos no a través de la introspección sino en la objetivación de la vida. La objetividad del conocimiento se basa por tanto en la universalidad de las relaciones intersubjetivas, y el significado de la acción humana sólo puede entenderse en su historicidad.

científico. La integración de la diferencia, de la particularidad y de la diversidad se expresan en la imagen temporal del lenguaje donde presente, pasado y futuro se entrelazan en el aquí y en el ahora. Autores como Castel (1984), Bellah y otros (1990), MacIntyre (2004), piensan que la contemporaneidad se acopla con lo no contemporáneo: "yo estoy en ellos y ellos están en mí". "Yo estoy en todo y todos y todo y todos están en mí". Una paradoja: cuanto más soy yo mismo, más desaparece mi ego. Yo soy, entonces, todos y todo, pero desde un ángulo distinto. Esta reflexión corresponde a un conjunto de ideales personales cuyos objetivos son la autoexpresión, la autorrealización, la autosatisfacción y la autenticidad²².

Ricoeur (1996) emprende la compleja tarea de explicar la distancia entre "el problema del yo" y la "hermenéutica del sí". El viejo problema del "yo" sólo se resuelve a través del rodeo de la hermenéutica del sí.

*"A la pregunta ¿quién soy yo? No cabe responder diciendo "un yo" sino solo mediante el rodeo de la comprensión de una narración."*²³

Arregui y Basobrí (1999:17), para terminar con el problema filosófico entre identidad y cambio, entre el sentido de unidad y continuidad del sí mismo, proponen la tesis de disociar dos significaciones importantes de la identidad. Lo equívoco del término

Esa concepción de la hermenéutica ha sufrido importantes cambios a lo largo del siglo XX. Su principal exponente ha sido Gadamer (1960), para quienes entender no es un problema metodológico, tal como se ha planeado siempre, sino ontológico, que presupone tener en cuenta dos factores fundamentales: el carácter lingüístico de todo entendimiento y su historicidad. Solamente a través de la fusión de estos horizontes podemos acercarnos al conocimiento de la verdad.

²² En psicología, "autorrealización" se reconoce como la tendencia innata en todo individuo para realizar cabalmente sus propias potencialidades, desde el punto de vista de la madurez psíquica y emotiva, así como desde el del comportamiento exterior. Este concepto, derivado de la teorización junguiana del proceso de individuación, tiene su equivalente en el de autoactualización empleado por Maslow (1943) en psicología humanista.

Para Maslow, existen cinco niveles de necesidad en el curso del desarrollo: después de las necesidades fisiológicas y de seguridad están las de amor y estima hasta la de autorrealización que, por ser meta ideal, se manifiesta más como proceso y como tendencia que como estadio efectivamente alcanzable.

El concepto aparece también en la *La teoría de la personalidad* de Goldstein (1939) y en *La terapia no directiva* de Rogers (1945), para quien la autorrealización es una tendencia psíquica presente tanto en los sujetos sanos como en los enfermos, en los cuales está impedida por conflictos emocionales o por una imagen distorsionada. El concepto de autorrealización está en principio en la interpretación humanista de la necesidad y la motivación.

Por su parte, la "autosatisfacción-autenticidad", es aquello que es más profundo en contraposición a lo que es más superficial, por ejemplo, lo que toca al fondo de cada existencia psíquica frente a lo que roza la epidermis, lo que dura frente a lo momentáneo, lo que creció y se desarrolló con la persona misma frente a lo que la persona aceptó o imitó" (Galimberti, U: 2002).

²³ Las ideas de Ricoeur (2006) serán analizadas en el apartado "Identidad narrativa" del presente marco teórico.

idéntico o “ídem” es que desarrolla una jerarquía de significaciones cuya permanencia en el tiempo constituye el grado más elevado, a lo que se le opone lo diferente, lo cambiante, lo variable o “ipse”. Este último pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, y la confrontación entre las dos plantea y resuelve, la cuestión de la permanencia en el tiempo del sí-mismo.

“La identidad solo queda enteramente conjugada si se puede plantear, en la base de la similitud y de la continuidad ininterrumpida del cambio, un principio de permanencia en el tiempo” (Ricoeur, 1996:111).

Taylor (1996), se complementa con las ideas de Ricoeur, en un enfoque similar a la problemática del yo, específicamente, la del "yo autónomo", el "self". Si bien Ricoeur analiza la problemática a partir del análisis del uso ordinario del lenguaje, Taylor lo hace desde la historia de la filosofía y de los aspectos de la cultura moderna. Taylor afirma que uno de los pilares de la historia del "yo" es su irreductibilidad, desde la perspectiva de la primera persona. Así, para Taylor lo que hoy es conocido como "yo" desde la cultura moderna occidental, no se contradice con la visión universal del lenguaje que plantea Ricoeur. El "yo" es una interpretación que cada uno puede dar de "sí", la naturaleza del "yo" es esencialmente hermenéutica, el "yo" es autocomprensión.

Con ello, la identidad personal se construye con referencias sociales en un entramado de significados compartidos. La identidad necesita del reconocimiento del otro, a través de una interpretación significativa. La identidad, según Taylor (1996:43):

“Es una postura en un horizonte de significados a través de la comprensión del mundo y la comprensión del sí. Esto permite y orienta la acción del sujeto”.

El concepto de identidad personal en el siglo XXI tiene que ver con el proceso de auto-reconocimiento e interpretación y categorización de las cualidades personales o la de los grupos de personas que se ven íntimamente conectadas en un tiempo y espacio determinado. Se rescata el carácter subjetivo y autobiográfico que constituye la identidad

personal y que desarrollaremos a través del apartado referido a la Identidad Narrativa que es el nuevo enfoque del siglo XXI.

1.1.2. Fragmentación y crisis del sujeto

Hoy, la crisis del sujeto está centrada en el concepto de individuo, que directamente tiene que ver con la realización de la individualidad. Las personas deben aprehender los recursos necesarios del contexto para pensarse como individuos. El desarrollo de la libertad, la autonomía y los valores, son cuestiones necesarias para comprender que la identidad no les viene dada sino que se encuentra en permanente construcción personal en medio de un contexto tecnológico que apremia por su velocidad y abundante material que lo vuelve extremadamente complejo.

El contexto postmoderno ha provocado tal movimiento que la autorrealización del ser, se vuelve cada vez más difusa, provocadora de sensaciones que cuestionan la realización personal, ya que los sueños están en constante peligro.

Para Tejerina (2009), el individuo se somete desde temprano a la subyugación de los instintos y de los impulsos que le impiden afirmarse a la razón como la forma más elevada de libertad. Queraltó (2003) señala que los tiempos de hoy no son un tiempo cualquiera de crisis, sino más bien de una crisis de fundamentos de modos de ser del hombre en el mundo. Gergen (2003), por su parte, advierte que la fragmentación del yo corresponde a una expresión multidisciplinaria, una multi-interpretación de sus dimensiones.

Al respecto, Bernal señala:

"Para la modernidad, ser sujeto, gozar de identidad personal, implica poseer subjetividad, autopertenecerse de un modo irrenunciable. Tal subjetividad se funda en la capacidad de decidir, de elegir, apoyada en una voluntad libre [...] con la posmodernidad el sujeto queda fragmentado sin posibilidad unificadora alguna (Bernal, 2003:132).

En este mismo sentido, Bernal y Nico (2006), señalan el sujeto se mueve entre una visión moderna y una posmoderna, entre una identidad sustancial y lineal, y otra fragmentaria dispersa:

“Sujeto o sujetos, en la medida en que cada “yo” consciente es irrepetible, un todo, un entramado [...], que existen en la complejidad de un cerebro [...] lugar de tensiones, de conflictos, de contradicciones a partir de las cuales se construye una identidad” (Bernal y Nico, 2006:3).

El sujeto ha sido visto como un ser en constante exploración desde diversos puntos del saber: la biología, la psicología, la sociología, la filosofía, entre otras y, actualmente, desde la neurociencia. Todos estos saberes describen al hombre y nos lo revelan como un ser de características multidimensionales (es un ser natural, corporal, social, político, económico, neuronal, racional, emocional, etc.). Cada dimensión es independiente en un “yo”, y a la vez cada “yo” se puede entrelazar con otros “yo”, para dar acción al sujeto.

La psique de un yo postmoderno es tal, que solo se puede contemplar como un yo fragmentado o como imagen del otro. Kertész (2002) define al “yo” como una ficción de la que, a lo sumo, somos coautores. El "yo" es una realidad, una multiplicidad de voces un embudo que hace la pluralidad un solo personaje.

Los significados lingüísticos que emergen desde los medios de comunicación estructuran y complementan este yo desde la infancia. El yo posmoderno se construye y reproduce en multiplicidad de roles. Ante el contexto comunicativo y su abundancia, es imposible pensar en un "yo" que tenga una sola visión o una visión independiente acerca del mundo exterior.

A consecuencia de esta fragmentación, los movimientos o cambios que vive el sujeto lo desestructuran continuamente. Dubar (2002) señala que todo cambio es generador de crisis. Ante la modificación de algunas costumbres o alteración de las rutinas hay que aprender nuevamente, entender de nuevo y en ocasiones empezar de cero. Una vez construida esta nueva identidad, el sujeto se cuenta y recuenta a sí mismo, la realidad que

ha vivido, que vive y que espera vivir en esta nueva etapa. Por otro lado, el sujeto abandona las grandes cuestiones o problemáticas socio-culturales, vive sin ideología, su participación político-social es de nivel práctico, limitado, especializado y distanciado. Entonces, nos damos cuenta que *“las pequeñas cosas han remplazado a las grandes revoluciones”* (Dubar, 2002:171).

El desencanto por la política provocada por la ausencia de líderes políticos e intelectuales nos hace pensar, que el individuo posmoderno es víctima de una reflexión personal insatisfecha, que lo paraliza ante las expectativas que los otros tienen de él. Y desarrolla las pequeñas cosas, los roles que la sociedad espera que asuma. En palabras de Bernal (2005:101):

“Un contexto sometido a la saturación social obligará al individuo a desempeñarse eficazmente en múltiples aspectos: como profesional, como amigo, como hijo, como padre, como miembro de una pareja, como persona culta, como conocedor de la política, como sujeto que disfruta del ocio, como individuo capaz de gestionar bien el dinero...”.

La saturación social disuelve al ser en varios “yo” que participan a su vez en diferentes escenarios. Esta separación y exigencia de ser, le otorga la condición de sujeto en proceso, es decir, no está determinado, es capaz de multiplicarse y cambiar la imagen de sí mismo para poder satisfacer los diferentes contextos de su vida con la de los demás.

“Si registráramos la conducta de una persona en su vida cotidiana nos apercibiríamos en seguida de que su personalidad no es algo fijo, estático, sino que, conservando ciertos patrones estables de comportamiento, más bien consiste en una suerte de variaciones para adaptarse a los cambios en las necesidades y en las circunstancias diversas” (Bernal, 2005:104).

Finalmente, toda esta sobrecarga existencial lo ha vuelto un ser que vive constantes estados de alertas mentales, como por ejemplo: neurosis, estrés y ansiedad, enfermedades psicológicas que se psicosomatizan, ya no solo en su organismo, sino en los organismos de quien le rodea. El yo saturado es un organismo que se encuentra vulnerable a estados

mentales patógenos que producen fuertes crisis de identidad personal cuando pierde o fracasa en alguno de sus múltiples roles producto de esta realidad bio-psicológica.

Erikson (1972) fue el primer investigador que utilizó el concepto de crisis de identidad, quien señala que la crisis de identidad es un proceso psico-significativo que es parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, en un sentido de continuidad e igualdad personal. Es una cualidad del vivir no consciente de sí mismo.

En términos psicológicos, la crisis puede verse amenazada por la dinámica del conflicto, produciendo estados mentales contradictorios, tales como sentimiento de vulnerabilidad exacerbado, depresión, ansiedad, miedo. También, la edad específica de una persona muchas veces es una variable importante para el desarrollo la crisis de identidad personal, la que se refleja en conflictos internos y externos en distintos períodos de la vida.

Al respecto, las crisis personales poseen su propio período evolutivo, antes del cual no se podría llegar a una crisis, ya que las precondiciones somáticas, cognoscitivas y sociales no están aún dadas. La adolescencia, por ejemplo, es una etapa crítica en la vida de una persona, pues el tránsito de la niñez a la juventud implica cambios sustanciales en la visión de su mundo, ya que muchas de las prácticas que asume ya no están exentas de responsabilidad (Erickson, 1972). Esto significa que la crisis de identidad personal depende también de factores sociológicos, que aseguran la base somática a un sentido coherente de mismidad vital de un organismo.

La crisis es también una paradoja que enfrenta al sujeto a tirar de sus propios recursos psicológicos para permanecer, así cuantas más crisis se viven:

“...más acuciante parece la necesidad de revelar y de revelarnos, de proclamar y mantener nuestra identidad personal, de decirnos y decir "existo", "existimos", "soy yo", "somos nosotros", sujetos únicos, diferentes, irrepetibles, humanamente contingentes y genuinamente distintos” (Bernal, 2005:103).

El problema de la crisis de sentido de mismidad y de continuidad histórica de algunas personas, generaliza la crisis de identidad como elemento definidor de la edad adolescente. En general, Erickson (1972) enfoca la identidad como el proceso que hace que el núcleo de la individualidad y el núcleo de la comunidad sean una misma identidad.

1.1.3. Identidad narrativa

El valor que tiene hoy la narrativa, tanto en el ámbito de la identidad personal como en la investigación cualitativa, se debe, en parte, al importante hallazgo que realiza el filósofo Wittgenstein en su obra *Investigaciones filosóficas* de 1953. Sus reflexiones acaban con el absolutismo del lenguaje científico. Esto quiere decir, que no se puede seguir tomando el método de las ciencias como modelo único o ideal de conocimiento humano. Con ello, se abre la realidad a lo narrativo y al enriquecimiento del universo literario.

Al ampliar el horizonte de la significatividad del lenguaje, se comienzan a abarcar las más diversas cuestiones de las ciencias humanas, de la conciencia, de los estados de ánimo, de las emociones e intenciones. A partir de los *Juegos de lenguaje*²⁴ se abren posibilidades para la hermenéutica narrativa, ya que al narrar una experiencia se muestra que puede ser comprendida en todo su contexto simbólico.

En la variada referencia entre la trama de la narración y su contexto, se abre a varias interpretaciones según quien las reciba (lector u oyente). Es así como Wittgenstein hace pasar la hermenéutica narrativa de la propuesta magisterial a la experiencia plural de sentidos (Cia, 2001).

La nueva realidad de la hermenéutica respecto al diálogo, en las relaciones sociales y en las ramas del saber (Coraggio, 1991; Merleau-Ponty, 1994; Lipman, 1996; Freire, 1967; Habermas, 2003; Foucault, 2005); en la experiencia dialéctica que vive el sujeto

²⁴ Para Wittgenstein el uso correcto para una palabra o de una proposición estará determinada por el contexto al cual pertenece, y esto siempre será un reflejo de la forma de vida de los hablantes. Este contexto es el que recibe el nombre de *juego de lenguaje* (Sprachspiel).

(Ricoeur, 2006; Heidegger, 1927, Gadamer, 1960); en su orientación comunicacional en la interpretación intersubjetiva (Blumer, 1982; Schütz, 1993; Mead, 1999; Goffman, 1959); en una nueva conciencia acerca de la diversidad y de la diferencia (Etxeberria, 1997; Walzer, 1998; Geertz, 1988; Beuchot, 2009, 2013); en el concepto de alteridad como nuevo eje en la investigación social (Ricoeur, 2005; Lévinas, 2006; Gadamer, 2012) ha conducido a diversos análisis sintácticos, semánticos y pragmáticos en la dimensión humana, que conducen a la actual visión de la identidad narrativa.

La identidad narrativa se centra en la reflexividad (entendida como quien se menciona así mismo). El hablante que se auto-implica en todo enunciado es considerado como acto de habla al modo en que el agente se auto-implica en sus acciones.

No basta con que el principio del movimiento se encuentre en el agente, sino se requiere también que éste se reconozca en la acción, que el agente dé cuenta de ella. La atribución de la acción exige el tipo de reflexividad en el agente implicado, en la idea de dominio de "sí" y de las propias acciones.

En palabras de Ricoeur (1996:79), que se dé en el agente una conjunción entre el principio y los términos que respondan a la pregunta "¿quién?" El hombre origina sus acciones como "arjé" y "autos", como principio y como "sí mismo", "un principio que es sí, un sí que es principio". El discurso y la acción son las que, tanto pertenecientes a la misma especie, lo singularizan.

Arendt (1998) advierte que, mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano; mientras que su identidad física se presenta bajo la forma de única del cuerpo y del sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia:

"Las cualidades, dotes, talentos y defectos que exhibe y oculta la persona está implícito en todo lo que alguien dice y hace" (Arendt, 1998:203).

El hombre se hace consciente sólo cuando cuenta o al contarse lo que hace y lo que le pasa. Ricoeur (1996) asume la temporalidad como rasgo dominante del “sí-mismo” y se encuentra inmersa en el análisis de la identidad personal y de la identidad narrativa: el tiempo es tiempo humano porque está articulado de manera narrativa.

La identidad del “yo” se relaciona con la capacidad de poder seguir una narración. Se plantea, por tanto, una dialéctica entre el “sí-mismo” y el “otro”. La acción es acción con otros, de manera que el problema del otro está implicado en la narración (Bernal, 2003).

La ipseidad de Ricoeur (1996) sólo puede establecerse narrativamente, del mismo modo en que los sucesos narrados en una historia contada describen la personalidad del personaje, aunque no al revés. La identidad personal emerge en el relato de los sucesos que configuran su vida.

“El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1999:41).

Cuando Taylor (1985) nos dice que el hombre es un animal que se auto-interpreta, nos habla directamente de la capacidad de comprensión que un hombre tiene de sí. En su obra *Fuentes del yo*, hace referencia a la comprensión del yo, de la narrativa mediante la que damos sentido a nuestras vidas y de lo que significa ser un humano dentro de otros humanos, es decir, en la sociedad.

La identidad para Taylor (1985) se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual se intenta determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que se aprueba o a lo que se opone. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual se puede adoptar una postura:

“Saber quién eres es estar orientado en el espacio moral, un espacio en el que se plantean cuestiones acerca del bien o del mal; acerca de lo que merece la pena hacer y lo que no,

de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal o secundario” (Taylor, 1985:44).

Y agrega:

“El yo, la identidad, es el lugar desde el que cada uno responde a lo que le parecen requerimientos morales” (Taylor, 1985:45).

El movimiento reflejado en el propio cambio de la vida también se hace en el cambio personal, que es constante. Siempre estamos cambiando, es una condición inagotable en lo que somos. En la medida que se modifica el camino que se transita, la comprensión personal del bien y del mal, se entreteje con la comprensión de la vida en términos narrativos y dicha narrativa no es más que estructurar el presente, que ayuda a comprender que lo que se es, es a partir de cómo se ha llegado ahí. Se toma conciencia del acto de decidir como una cuestión de comprensión de la vida pasada que implica una narración de los proyectos futuros.

Así, Damasio (2010:20) nos lleva a reflexionar acerca de nuestra propia condición biológica y admirar lo que somos:

“Sin conciencia, es decir, sin una mente dotada de subjetividad, no tendríamos modo de conocer que existimos y mucho menos sabríamos quiénes somos y qué pensamos. Si la subjetividad no se hubiera originado, de manera muy modesta al principio, en criaturas vivas mucho más sencillas que los seres humanos, la memoria y el razonamiento no se habrían desarrollado de la manera prodigiosa en que lo hicieron, ni se habría allanado el camino evolutivo hacia el lenguaje y la versión compleja de la conciencia que hoy poseemos lo seres humanos”.

El “yo” dialógico o narrativo que vive en la consciencia de todo ser humano, que a través del lenguaje narra sus experiencias, ayuda en la coherencia y la continuidad que necesita el “yo” para sus decisiones. Así, la propia forma narrativa supone, en sí misma, un modo específico de construir realidad. Se trata, por tanto, de dotar de forma narrativa los acontecimientos humanos para así dar sentido y organizar las experiencias personales.

Domingo (2005) rescata de Bruner la idea de identidad a partir de las narrativas, las que permiten la construcción del yo, la autonomía personal, el compromiso con los demás, es decir, la narrativa es distintivamente humana. Además, la reconstrucción del “yo” a través de una autobiografía narrada cobra mucho significado:

“El contenido de la forma del texto autobiográfico añade un complemento informacional en virtud del cual poder alcanzar un sentido más global y unitario sobre la propia autorrepresentación del self²⁵” (Domingo, 2005:372).

En palabras de Bruner (1991:119):

“El narrador no está hablando del pasado, al que casi siempre se refiere en tiempo pasado, sino decidiendo qué sentido narrativo puede dar al pasado en el momento en que lo está contando”

Es decir, el narrador produce un gran esfuerzo en el aquí y en el ahora, mientras la historia se va hilvanando, porque las presuposiciones que se entrelazan al ir contado su vida, son profundas y virtualmente ilimitadas.

Para Berlin (2004:24), es justamente *“lo autobiográfico un umbral donde, en el cruce de lo público y privado, se construyen las narrativas identitarias”*. De hecho, las autobiografías están hechas de recuerdos personales, son la suma total de todo cuanto han sido vivencias y experiencias de nuestra vida, incluyendo los planes que hemos hecho para el futuro, ya fueran concretos o imprecisos. *“Los sí mismos autobiográficos son autobiografías hechas conscientes”* (Damasio, 2010: 319).

Para Damasio (2001), el ser humano es un ser autobiográfico, que se fundamenta en los recuerdos implícitos de múltiples casos de experiencias individuales, pasadas o del futuro. Los aspectos invariantes de la biografía individual forman la base de la memoria autobiográfica. Dicha memoria crece permanentemente con la experiencia de vida, pero también se remodela para ir reflejando las nuevas experiencias. Puede reactivarse como

²⁵ Para Bruner (1999), el “self” es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización, es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo.

pautas neurales de los conjuntos de recuerdos que dan origen a la identidad y a la propia persona, los que se hacen explícitos cada vez que se necesitan.

Cada uno de estos recuerdos reactivos funciona como “algo por conocer” y genera su propio pulso de conciencia central. El resultado es el ser autobiográfico del cual somos conscientes, registros disponibles de lo que hemos sido físicamente y de lo que conductualmente hemos sido ser, junto con registros de lo que planeamos ser en un futuro. Podemos aumentar este agregado memorístico y remodelarlo conforme avanzamos en nuestra vida (Damasio, 2001).

Toda esta perspectiva narrativa, reconoce que la significación de la experiencia del sujeto, está moldeada por los significados estructurados en el lenguaje que se ha ido desarrollando históricamente en un contexto sociocultural específico. La forma humana que tenemos de conocer el mundo está determinada por encontrarnos siempre dentro de un marco histórico y social que condiciona toda comprensión de la realidad.

La memoria autobiográfica es especialmente significativa para el "yo", para las emociones y para la experiencia de la persona como individuo que permanece a lo largo del tiempo.

Para Conway y Pleydell-Pearce (2000), lo que permite que se produzcan los recuerdos autobiográficos es la conjunción del "yo de trabajo" y el "conocimiento autobiográfico de base". Cuando estos dos elementos se unen permiten que se produzcan los recuerdos autobiográficos. Estos autores mencionan el aspecto emergente, es decir, que específicamente estos recuerdos suceden cuando ambos componentes interactúan, o sea que el resto del tiempo, cuando no se recuerda, ambos componentes funcionan de manera independiente. Pero, sin duda, existe una clara relación entre la memoria autobiográfica y el "yo de trabajo", donde además este último conlleva una estructura de metas.

Así, el surgimiento de esta memoria, más la intervención del lenguaje como mediador, permite moldear los episodios en narrativas²⁶.

Como decíamos, para Ricoeur (1987), la verdadera naturaleza de la identidad narrativa humana se revela en la dialéctica de la *ipseidad* y de la *mismidad*. La operación narrativa nos muestra una identidad dinámica donde la importancia recae en el ser temporal, como condición básica del modo en que se van ordenando las experiencias de vida:

“El tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal”. (Ricoeur, 1987:117).

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa (Ricoeur, 1996).

Los nuevos enfoques que rescatan la variabilidad de los sustentos identitarios, por un lado, y la reorientación hacia una configuración comunicativa del ser humano, por otro, han permitido reconocer el carácter narrativo de la identidad, más aún cuando los recursos de la trayectoria social y subjetiva del sujeto, dan la posibilidad de reconstruir, una y otra vez, nuestros comportamientos, parámetros e ideales de vida. Así, la base de la construcción de la identidad narrativa, es un continuo partir de sí mismo (inmediatez de la experiencia) y volver a sí mismo (significado de la experiencia).

²⁶ Domingo (2005) nos dice que la construcción de la narrativa de la autobiografía dispone de ciertas características funcionales que por su naturaleza le son estrictamente específicas. 1) Se presenta como un borrador provisional, siempre en desarrollo. 2) En el centro de todo relato siempre existe un “yo” protagonista y auto-referencia. 3) La narración autobiográfica suele descomponerse en una diversidad de historias más pequeñas. 4) El andamiaje narrativo es un proceso que implica un trabajo de legitimación del pasado a partir del presente y del presente a partir del futuro. 5) La característica más relevante es que su componente se alimentan de los recursos suministrados por la misma psicología popular, así la cultura se incorpora en las mentes hasta el punto de afectar el modo en que cada uno se auto-representa o auto-define.

Desde el punto de vista educativo, la narrativa, con un lenguaje educativo formal, no formal e informal, y contextos específicos como lo son las instituciones sociales básicas, en la que el yo se encuentra permanentemente con otro, forman parte del andamiaje necesario para sujetar al individuo a una cultura específica donde desarrollar su propia biografía.

Bernal (2003:132) manifiesta su inquietud frente a la construcción de identidad del ser fragmentado, y nos dice:

“Una reconceptualización que revele la posibilidad de una construcción con sentido de la identidad personal, capaz de poner de manifiesto que no es imposible que los sujetos se reconozcan en unos determinados relatos identitarios, en unos significantes y significados concretos. Necesitamos pensar la identidad personal de otra manera, no como esencia individual que conocer, sino más bien como un diálogo entre el individuo y sus otros de referencia”.

Respecto a este diálogo que menciona Bernal, Damasio (2010) nos dice que el cerebro humano adopta el movimiento característico de otra persona por pura casualidad, y que puede transformar el movimiento representado en una imagen visual correspondiente, recuperando de la memoria, la identidad de una persona o varias que encajen con la descripción del momento.

En el nuevo enfoque pedagógico a partir de la plasticidad y de la narrativa descrita en el estudio de Bernal y Nico (2006:15), se insiste en la reconocida importancia de la cultura (textos, narraciones) para la formación de la identidad narrativa, por lo que se hace necesario:

“Inscribir los procesos educativos y los instrumentos de construcción de la identidad en el campo más vasto de la cultura. Si la misma educación es un elemento cultural, simultáneamente, producto y productor de cultura, una de sus funciones debe ser la de inscribir al individuo, las obras, los hechos en el precurso de una gran narrativa cultural. Tanto la narrativa cultural como la narrativa personal son casos de la construcción de la identidad, sea personal o colectiva, por eso se debe estimular su relación, promoviendo la

vinculación de los sujetos a la cultura y a la historia cultural que encuadra las narrativas personales”.

Por su parte, Bolívar (2006) afirma que los asideros colectivos, largamente asentados, se han roto en el presente y que las personas organizan su vida en torno a la búsqueda desesperada de identidad. Nos dice que la identidad es un proyecto a realizar, o mejor dicho, un proyecto narrativo a realizar, donde las personas construyen su identidad individual, haciendo un autorrelato de sus vivencias:

“La narración expresa –entonces- la autocomprensión de la vida como relato, al igual que solo podemos orientarnos en un camino recordando lo que ya hemos recorrido. Los relatos se convierten, pues, en lugares privilegiados para el análisis de la identidad” (Bolívar, 2006:36).

Entonces, la correlatividad de las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos, forman la identidad narrativa.

Las experiencias educativas pueden retomar un sentido, a través de un proyecto de vida, el "yo" del trabajo o el "yo" con sentido de metas. Las formas identitarias son inseparables de las relaciones sociales que son también formas de alteridad. No hay identidad sin alteridad y sin relaciones entre lo mismo y lo otro (Dubar, 2002). Es por esta razón que el giro se produce en valorar más una narrativa individual o local, que las grandes narrativas o teorías:

“Se desestabiliza al yo en una multitud de relatos y escenarios por los que transita, no queda lugar más que para la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato” (Bolívar, 1998:38).

Asimismo, nos encontramos en un nuevo paradigma informacional, el que ha instalado las nuevas tecnologías de la comunicación a un lugar preponderante. Los perfiles de los estudiantes, que se perciben como ágiles en las relaciones interpersonales, han

ampliado los límites de las relaciones sociales visibles a comunidades virtuales. Las identidades cambian con el cambio de dominios de relación (Bernal, 2005).

El "yo", al navegar y relacionarse a través de este mar de información que proporciona Internet y las diferentes plataformas virtuales, da la posibilidad de que surjan otras realidades, otras verdades, donde:

“El individuo posmoderno vive un incesante tráfico de ideas del que se desprende al menos alguna certidumbre: no hay una sola forma de humanidad” (Bernal, 2005:100).

El modelo neoliberal que proyecta un hombre individualista, tiene el contexto propicio para permitir al individuo hacer uso de un mayor grado de libertad. La multidimensionalidad del ser, a la que aludíamos anteriormente, debería permitir cuestionarse constantemente acerca de su vida y del mundo que le rodea, a partir de la narrativa que le ayuda a tomar conciencia de cómo se encuentra en el momento presente, y es de esperar que este contexto no termine derivando en seres complacientes, satisfechos, sin ánimo de creación y con sentimientos de auto-culpabilidad, es decir, que el individuo se sienta culpable de su propia desgracia. Así, en vez de desarrollar un análisis crítico de todo lo que le rodea, puede terminar en estado de depresión, cuyo efecto principal sería la inhibición de su acción.

“En otras palabras, el lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplana y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido, y las hace perder interés por los demás o por la sociedad” (Taylor, 1994:39-40).

Por otra parte, Taylor (1994) hace una referencia al término “despotismo blando” de los estudios de Tocqueville, quien dice que la gente se convierte en un tipo de individuo “encerrado en su corazón” y donde pocos participan activamente de su autogobierno.

“Todo se regirá por un "inmenso poder tutelar". Sobre el que la gente tendrá poco control. La única defensa contra ello, piensa Tocqueville, consiste en una vigorosa cultura política en la que se valore la participación, tanto en los diversos niveles de gobierno como en

asociaciones voluntarias. Pero el atomismo del individuo absorto en sí mismo milita en contra de esto” (Taylor, 1994:45).

La identidad narrativa se puede decir que implica lo contrario. Un proceso relacional entre un “yo”, un “tú” y un “nosotros”: el resultado esperado de los actos de convivencia y participación del ser.

“Estas narrativas implican un equilibrio entre autonomía personal y compromiso con los demás. El yo no es una sustancia que mana de las honduras de la subjetividad humana, sino que, en clave bruneriana, hay que considerarlo como un diálogo entre el individuo y sus otros de referencia, para acabar siendo producto de una fabricación narrativa, de nuestro propio contar” (Bernal, 2005:107).

Acercarnos a la identidad narrativa de los estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un reto importante para la presente investigación, porque a través de su exploración, daremos voz a sus experiencias vivenciales personales del camino educativo que han recorrido a día de hoy. A través de ellas, esperamos comprender una realidad social y cultural específica.

Ante el yo fragmentado, ante la multiplicidad de sí mismos, esta construcción y reconstrucción del ser, ha motivado la investigación y los avances científicos de los últimos años, a cuestionamientos que abren nuevas perspectivas de conocimiento, específicamente, en el campo de la neurociencia, en los mecanismos neuronales que intervienen en el libre albedrío y en nuestra propia configuración de la identidad personal.

1.2. LA LIBERTAD Y AUTONOMÍA PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, la identidad constituye un elemento claro de subjetividad que nace de la intersubjetividad. Su construcción y reconstrucción nos hace pensar en un proceso dinámico y permanente en la vida del sujeto.

La identidad es producto de la condición relacional del ser humano; es la cosecha de la permanente conexión con los demás sujetos del ambiente; es la riqueza que configura la diversidad dentro de la sociedad; es el elemento que crea el sentido de pertenencia, de reconocimiento y de reconocerse a sí mismo como tal entre los demás.

“El sujeto va construyendo su propia identidad, mediante un fenómeno de autoorganización por el cual es capaz de asumir su peculiar enfoque de la realidad, de ubicarse centralmente en su mundo” (Bernal, 2003:133).

La identidad es una consecuencia de la condición de libertad. Bauman (2001) nos dice que la búsqueda de la identidad es una tarea y la responsabilidad vital del sujeto. Únicamente en la lucha contra las múltiples caras de la unicidad se construye el sujeto. Alguien capaz de aceptar la responsabilidad de su responsabilidad, *“el llanto del nacimiento del individuo humano”* (Bauman, 2001:246).

Para Berger y Luckman (2006), la identidad se halla en una relación dialéctica con la sociedad porque, al formarse por los procesos sociales, una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o reformada por las propias relaciones sociales. Dichos procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social, pero las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas: son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas.

Rosset (2007:89) señala que *“nuestra personalidad social es una creación del pensamiento de los demás”*, donde no podemos dejar de considerar que todos tienen una esencia, libertad y autonomía para decidir y configurar su identidad como proceso de intercambio de información, donde conscientemente se debe decidir qué es lo que queda en la persona. Bernal (2005:107) señala que *“incluso la narración puede que no sea ni autónoma, sino producto de otros guiones pautados, de relatos culturales que merodean al sujeto”*.

En este sentido, también Rosset (2007:50) nos recuerda una idea que propone Lacan: *“El 'yo' extrae toda su sustancia del 'tú' que se le otorga”*. Desde su autonomía, la persona decide qué cambiará en ella, a través de las interpretaciones de las cosas que le rodean, y qué será lo que se entregue a los demás, a través de los diversos lenguajes que se poseen, concediendo a los otros una nueva posibilidad de transformar lo que ya es parte del entorno.

Bernal (2014:126) nos dice que la expansión de la libertad es tanto el fin como el medio del desarrollo, puesto que este consiste en la eliminación de aquellos obstáculos que dejan a los individuos pocas opciones para desenvolverse como sujetos agentes. O sea, hemos de reconocer la libertad individual como un compromiso social.

Al respecto, Ricoeur (2005:266) reconoce que hay una autonomía que se aprecia en el *“carácter irremplazable de cada uno de los miembros del intercambio; uno no es el otro; se intercambian dones, pero no lugares”*. Esto hace referencia al aspecto invariante del sujeto, de sus circunstancias y experiencias personales vividas que difieren de un ser a otro.

Bernal (2014:128) nos dice que:

“La acción humana se halla condicionada por la situación contextualizadora del proceso de construcción identitaria de cada sujeto. Dicha situación marca un haz de posibilidades desde el que el sujeto, cada sujeto concreto, puede desplegar sus pretensiones, iniciativas y proyectos de acuerdo a su instancia personal”.

Por ello, frente a una identidad cerrada es posible una identidad abierta, prometida, que no viene de atrás, sino que va hacia delante, hacia una tierra inexplorada, pero esperada (Ávila, 1999).

Si bien hasta aquí hemos hablado de la construcción de la identidad personal, entendemos que es a través de ésta, que el sujeto se relaciona con los demás, valora y registra en su memoria las diferencias observadas en el proceso relacional. Se percibe,

entonces, a un ser consciente que, a través de la libertad, puede gestionar su vida, realiza una retrospectiva de sus actos, decide a dónde quiere ir y qué quiere ser al ser consciente de en qué momento se encuentra.

Ávila (1999) señala la necesidad de un contexto de libertad y democracia participativa que podría ayudar a poner, en primer plano, la necesidad de buscarse a uno mismo, de ser más consciente de las propias necesidades. Decíamos que la identidad no es algo dado, sino algo que se conquista y en lo que uno se expone, pero evitando asumir como propias las aspiraciones ajenas, que solo le llevan a escapar de sus compromisos y a rechazar la capacidad de libertad y autonomía en uno mismo.

Bolívar (2006), en este sentido, se refiere a una ética de la realización personal, considerándola como la corriente más poderosa de la sociedad moderna, donde los individuos se convierten en actores, constructores, juglares, escenógrafos, de sus propias biografías e identidades y también de sus vínculos y redes sociales. Pues, entonces ¿es acaso que el hombre se siente más libre y puede construir y reconstruir el propio entorno? Y este último, ¿ya no puede determinarlo u oprimirlo?

Appiah (2007:29) recoge uno de los argumentos de J.S. Mill (quien estaba a favor del cultivo de la individualidad²⁷) que dice: “*la libertad no es medio para alcanzar un fin, sino parte constitutiva de ese fin*”.

Para que la libertad se pueda llevar a cabo, las personas, desde la infancia a la vejez, incrementan, de menor a mayor grado, la capacidad de optar, escoger, elegir, inclinarse, votar o decidir por la propia voluntad. Todas estas acciones se producen gracias a la facultad humana de ser (racional y libre), y de cultivar la individualidad, en la medida de

²⁷ *Sobre la libertad* (publicado por primera vez en 1859) de J.S. Mill, es una de las obras más importantes que escribió. En este libro el autor expone sus ideas fundamentales sobre los límites de la libertad del individuo y la sociedad. Establece la separación entre lo que es responsabilidad del propio individuo y lo que le corresponde a la sociedad en conjunto. El autor cree que hay diversas acciones que uno puede realizar indistintamente sean o no éstas correctas, porque perjudican solamente al individuo. En este caso, la persona es libre de hacer lo que quiera, ya que la decisión que decida tomar únicamente le afecta a ella misma. Por el contrario, puede haber acciones beneficiosas para uno mismo pero que perjudican a otros individuos, por lo que no deben ser permitidas, ya que el individuo que las realiza está atacando la libertad de aquéllos a quienes puede afectar con sus decisiones.

estar preocupados por el bien de uno mismo en la vida presente y asumir con responsabilidad, las relaciones sociales en las que participamos. Sartre (1975) decía que somos responsables de nosotros mismos porque somos lo que elegimos ser.

Appiah (2007:30) insiste en las ideas que expresara Mill hace más de un siglo, acerca de la posibilidad de ser uno mismo original, gracias a la libertad:

“El hombre que permite al mundo, o al menos a su mundo, elegir por él su plan de vida, no tiene más necesidad que de la facultad de imitación de los simios. Pero aquel que lo escoge por sí mismo pone en juego todas sus facultades”.

Berlin (2004) es otro autor que destaca la importancia y capacidad visionaria de Mill, ya que entiende que el hombre es un ser espontáneo, que tiene libertad de elección, que modela su propio carácter que, como resultado de la relación del hombre con la naturaleza y con otros hombres, continuamente está surgiendo algo nuevo, y que esta novedad es precisamente lo más característico y humano del hombre. Mill percibía al hombre como un ser perpetuamente incompleto, en auto-transformación y siempre nuevo.

Para Appiah (2007), la libertad consiste, al menos en parte, en la existencia de condiciones que posibiliten llevar a cabo una elección entre opciones aceptables. Pero no se dice que uno debe elegir su propio plan de vida porque su opción será necesariamente la más sabia; de hecho, es posible que se hagan malas elecciones. Lo que en verdad importa respecto de un plan de vida, es simplemente que sea elegido por la persona de cuya vida se trata.

La actividad de elegir con libertad tiene una dimensión racional que está estrechamente ligada a la observación, al juicio y a la deliberación e incluso es la consolidación de preferencias fugaces en propósitos más estables, lo que termina por constituir la madurez. El plan de vida, en este caso, constituye un modo de integrar las propias aspiraciones a lo largo del tiempo, o de armar el rompecabezas de las diferentes cosas a las que personalmente se les otorga valor. El cumplimiento de metas que se desprende de tal plan, comporta más valor que la satisfacción de los deseos fugaces.

Cada individuo debería, en principio, configurarse a partir de sus propias metas, basándose en los valores en los que él cree. El éxito o el fracaso de dichas metas, hoy se ve como un incentivo para aprender a crecer y ganar habilidades, para continuar decidiendo prudentemente, ya que se comprende mejor el camino de la vida cuando se entiende como una combinación de sabores dulces y amargos.

Sen (2007), señala que la decisión humana es importante, el razonamiento que emerge de ese ejercicio debe ser valorado y no se debe negar su valor ante impuestos. La crítica considera diversas alternativas para comprender qué elecciones abarcara dicha decisión y luego decidir qué es lo que vamos a elegir.

Hoy, la mayoría de los países desarrollados dicen estar conviviendo en una sociedad más libre y democrática, en la que cada individuo tiene la oportunidad para pensar, discutir, actuar y pertenecer a una gran pluralidad de filiaciones. Pero también se percibe una gran masa de individuos pasivos y complacientes, espectadores acríticos ante los medios de comunicación, consumidores compulsivos de entretenimiento y diversión, indolentes por el dolor ajeno. Está claro que aquí se pierde la defensa de la libertad, al dejarse dominar por identidades impuestas, por la pereza o por el conformismo de no hacer nada.

O en palabras de Appiah (2007:161):

“La violación de la libertad también puede provenir de una tiranía del conformismo que haga que a los miembros de una comunidad les resulte difícil optar por estilos de vida”.

Lo que se debe valorar en una sociedad democrática es la posibilidad de que el individuo sienta la necesidad de participar. Para que el individuo participe es importante que durante su formación o proceso educativo, tenga la oportunidad de expresar sus ideas y estar expuesto al debate y las críticas desde el respeto de la convivencia. Esto supone una liberación individual, que será más frecuente, si permitimos que nuestras opiniones sean puestas a prueba en el debate público, con el fin de que la educación sea el camino individual y colectivo de guiar a los alumnos:

“...de ampliar, desenrollar y explicar las normas a nivel racional [...], qué cosas son virtud y cuáles las delicias que la acompañan y cuáles son los beneficios que la siguen. Qué cosa es ser ciudadano y cuál es su deber y su goce” (Fernández, 1991:270-341)

La sociedad, como es de costumbre, se queja constantemente de los jóvenes y sus irresponsabilidades, pero la educación debe reflexionar acerca de la responsabilidad que le toca en el asunto. En muchas aulas del mundo no se estimula la libre expresión de las ideas, por ello, no hay un ejercicio de moderación en el intercambio de experiencias. Si se permitiera el diálogo en el aula, se desarrollarían aún más las capacidades de razonamiento, de tolerancia y aceptación de las diferencias, de reafirmación de las propias ideas y respeto por las ajenas, pero ante todo, convicciones personales que refuercen la identidad, la ciudadanía y la libertad y, todo, por medio de estos debates.

Por otro lado, las posiciones de algunas teorías, como la de los deterministas, afirman que el individuo no es libre, porque su comportamiento está completamente condicionado por la convivencia con los demás, por las leyes y por las normas de la sociedad o por el peso de la historia de la propia civilización. Incluso, todo el montaje de la mercadotecnia ha permitido un sorprendente manejo en las conductas de los consumidores, al “guiar” nuestras propias elecciones cuando se adquiere un producto. Por lo tanto, es importante el encuentro con la teoría determinista para sembrar la duda en la elección que realiza una persona: ¿cuánto de libertad hay en el paso que pretendes dar? Otros, como los libertarios, manifiestan que el hombre es dueño de una libertad absoluta que suprime a toda norma y a toda ley de regulación o de influencia.

Está claro que en estas dos visiones algo de certeza hay, pues se debe considerar que las normas son una realidad en toda las culturas y su utilidad permite cierta armonía en un contexto relacional colmado de diversas inquietudes y necesidades, pero también muchas de ellas son violadas (gracias a la libertad inherente), generando, incluso, cambios necesarios y positivos.

Todos estos puntos de vistas son muy complejos de analizar. No obstante, Berlin (2004:221) nos invita a pensar que, de alguna manera, el mismo individuo debe convertirse

en su propio regulador y cuidador de la libertad. De hecho, aquí podríamos reconocer el principio de la autonomía.

“Soy libre porque soy autónomo y tanto más libre cuanto más autónomo. Obedezco leyes pero me las he impuesto y las he encontrado en mi propio yo no coaccionado. La libertad es obediencia pero, en palabras de Rousseau, “obediencia a la ley que uno se ha prescrito” y ningún hombre puede esclavizarse a sí mismo”.

Consecuentemente, el hombre nunca será plenamente libre, pero tampoco será completamente despojado de esta facultad para decidir y proyectar su vida. Luego, en este escenario intermedio entre un extremo y otro será él, el que dentro de este mundo normado, decida lo que hace y no hace a partir de los dictados de su propia conciencia, razón y, sobre todo, de su voluntad.

Aquí nos encontramos con un libre albedrío reafirmado y puesto en duda a la vez. Lo cierto es que si realmente se considera importante la construcción de la identidad personal de cada persona como sujeto, como fin en sí misma, entonces, es preciso promocionar áreas de libertad, desde el conocimiento de la tradición y desde la memoria. Desde la percepción de la naturaleza de la situación histórica y política de cada persona (Bernal, 2014).

Las personas pueden estar condicionadas por su condición física, por el entorno y por las personas que le rodean, todo esto es solo un punto de partida pues ella misma no está determinada, ya que ese sujeto es capaz de autodeterminarse, autodirigirse, autogobernarse. Por lo tanto, la autonomía le da el espacio interior que necesita para decidir y elegir por sí misma, es decir, a través de la autonomía, las personas hacen uso de su libertad.

Asimismo, es necesario determinar los factores que limitan y facilitan el ejercicio de la libertad. Por un lado, entre los factores limitantes de libertad se encuentran las normas externas y los propios juicios que emitimos acerca de nuestro comportamiento, como la autocritica, el reproche, lo que no nos gusta de nosotros mismos y las emociones negativas.

Es decir, que la ignorancia, el miedo, la ira, la furia, la violencia, los celos y, en general, los patrones de conductas que asumimos como mecanismos de defensa, esclavizan al ser humano, no permitiéndole gozar de la libertad:

“La libertad lleva en sí trasgresión. La libertad sin freno va hacia el crimen, la libertad en rebelión corre el riesgo de la muerte en el límite, la libertad mata o es condenada a pena de muerte” (Morin, 2003:306).

Por otro lado, se reconoce también aquellos factores que favorecen la libertad de las personas, como el uso de la autonomía, la voluntad, el conocimiento, la razón crítica, la conciencia, la sabiduría y, lo más importante, tener la posibilidad de ejecutar un plan de vida coherente, con sentido, y con respeto a la libertad de los otros.

1.3. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN

1.3.1. Las neuronas-espejo

En la actualidad, se han realizado grandes avances científicos, específicamente en el área de la neurociencia, donde se ha dado una respuesta neurofisiológica a las formas complejas de cognición e interacción social (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Goleman, 2006; Doidge, 2008; Iacoboni, 2009; Damasio, 2010). Dentro de estos hallazgos se ha comprobado la existencia de un cierto grupo de células en el cerebro denominadas “neuronas espejos”.

Los experimentos de Rizzolatti y Sinigaglia (2006), en los cuales utilizaron electrodos previamente implantados en encéfalos de monos, muestran cómo un mono observaba a un investigador, mientras éste realizaba una diversidad de acciones. Cuando el mono veía que el investigador movía la mano, se le activaban las neuronas de las regiones encefálicas relacionadas con los movimientos de la propia mano, como si el mono, y no el investigador, estuviera ejecutando la acción. En realidad, el mono permanecía inmóvil.

Estos investigadores designaron a las neuronas que se comportaban de esta manera con el nombre de “neuronas espejo”.

Rizzolatti y Sinigaglia (2006) señalan que la confrontación entre las respuestas visuales y la actividad durante los actos motores, permite captar uno de los aspectos funcionales más importantes de las neuronas espejo: la congruencia entre el acto motor codificado de la neurona y el acto motor observado, que resulta eficaz al activarse.

Damasio (2010:166) indica que estas neuronas son dispositivos de simulación corporal fundamental que forman redes en las cuales se plasman conceptualmente un sistema de "bucle de simulación corporal", es decir, la simulación de un estado corporal que, en realidad, no está teniendo lugar en el organismo. Dichas redes presentes en nuestro cerebro nos permiten lograr entender a los demás. La determinación biológica en este aspecto es lo que permitiría relacionarnos con facilidad. Gracias a ellas nos podemos vincular unos con otros emocionalmente.

Rizzolatti y Sinigaglia (2006:182) nos dice que no necesitamos reproducir íntegramente el comportamiento de los demás para captar su valencia emotiva:

“Tampoco la comprensión del significado de las acciones observadas exigen su reproducción [...]. Nuestra percepción de los actos y reacciones emotivas de los demás parecen ir emparejadas con un mecanismo espejo que permite a nuestro cerebro reconocer inmediatamente todo lo que vemos, sentimos o imaginamos que hacen los demás”.

A su vez, Iacoboni (2009:14)²⁸, uno de los científicos pioneros en este tema, señala:

“Las neuronas espejo recrean para nosotros el dolor que vemos en pantalla. Tenemos empatía por los personajes de ficción, porque literalmente experimentamos los mismo sentimientos que ellos”.

²⁸ Iacoboni (1960-), médico italiano, es autor de más de setenta escritos científicos y más de treinta capítulos en libros colectivos. Sus áreas actuales de investigación incluyen la integración sensomotriz, el mapeo estímulo-respuesta, las bases neurológicas del comportamiento social, la imitación y la empatía.

A través de sus experimentos, Iacoboni ha podido demostrar que, mientras más desarrolladas estén las conexiones de las neuronas espejo, más sencilla será la adaptación al entorno al que pertenece la persona e, incluso, la adaptación entre diferentes culturas.

“Al ayudarnos a reconocer las acciones de los otros, también nos ayudan a reconocer y a comprender las motivaciones más profundas que las generan, la intenciones de otros individuos” (Iacoboni, 2009:15).

Las neuronas espejo serían la base, el centro de la interacción social, de los sentimientos por el otro, la solidaridad, la compasión, el altruismo, la empatía. Además de empatizar con los demás, las neuronas espejo nos permiten imitar a los otros.

“Creo que uno de los objetivos principales de la imitación puede ser, precisamente la posibilidad de tener una “intimidad” corporeizada entre el yo y los otros en las relaciones sociales. La tendencia de la imitación y de las neuronas espejo a volver a captar tal intimidad, puede representar una forma más primaria y originaria de intersubjetividad a partir de la cual el yo y el otro cobran forma” (Iacoboni, 2009:73).

Se trata, entonces, de una cierta clase de neuronas que se activan cuando una persona desarrolla la misma actividad que está observando ejecutar en otro individuo, especialmente un congénere. Se supone que estas neuronas espejo juegan un papel fundamental, porque nos permiten interactuar y comprender los mensajes implícitos en una relación.

“Las explicaciones de neuronas espejo han hecho hincapié en la función que este tipo de neuronas puede desempeñar al permitirnos comprender las acciones de otros colocándonos en un estado corporal comparable” (Damasio, 2010:168).

Las neuronas espejo son esenciales para la necesidad que tienen los humanos de encuadrarse lo más armónicamente posible en el contexto social. Su función es facilitar y hacer expeditas las relaciones entre humanos, pues estas neuronas comprueban que nuestra biología está hecha y adaptada para que vivamos en comunidad.

Surgen así respuestas para las inquietudes de siempre, respecto a cuán importante puede ser el entorno respecto a las personas y las personalidades que crean los ambientes, los contextos, los climas.

En educación, siempre se ha considerado el entorno de los alumnos para determinar el perfil al que estamos educando y, de alguna manera, cuando lo conocemos, osamos predecir cuál será el nivel de aprendizaje que podrá alcanzar. Pero realmente no se plantea la importancia de generar cambios positivos en los chicos y chicas que pasan la mayor parte del día en el aula, que provienen de ambientes con altos índices de vulnerabilidad, o ser capaces de crear ambientes propicios y motivadores para superar las predicciones desalentadoras que se suelen hacer.

Sea cual sea el entorno del que proceda el alumno, este es solo un punto de partida para desarrollar su potencial. Es la empatía de directivos y docentes la que debe promover el cambio, encender el fuego desde una actitud positiva. Según las neuronas espejo, si esto ocurriera, este fuego se propagaría como un contagio viral a cada uno de los participantes del proceso educativo. Y sea esto, entonces, una base biológica importante para comprender la relación educativa. Desde aquella moralmente reprochable, hasta la más respetuosa y admirable negociación que procura la autonomía y la armonía del desarrollo de los alumnos.

"La comprensión inmediata, en primera persona, de las emociones de los demás posibilitada por el mecanismo de las neuronas espejo constituye, además, el prerrequisito fundamental del comportamiento empático que subyace en buena parte de nuestras relaciones interindividuales" (Rizzolatti, 2006:182).

Finalmente, Linden (2010:120) señala que:

"Los seres humanos han desarrollado la capacidad de comprender las experiencias y las motivaciones de los demás (del tipo "sé lo que él sabe"), que no se halla presente en los animales inferiores. Esta comprensión, que puede utilizarse para propósitos sociales buenos (empatía, cooperación) o malos (manipulación, belicosidad), se conoce hoy con el nombre de "teoría de la mente".

Las neuronas espejo al permitirnos comprender los actos que realizan los demás en términos de nuestros propios actos, pueden ofrecer una base biológica a la teoría de la mente.

1.3.2. Neuroplasticidad: una condición biológica para libre elección

Desarrollar un cerebro es una tarea de enormes proporciones. Este órgano tiene que especificar de forma correcta el emplazamiento, las propiedades y las conexiones de unos cien mil millones de neuronas y unos quinientos billones de sinapsis (Linden, 2010:65). El cerebro como sede de cognición, conciencia y personalidad representa la necesidad de una nueva perspectiva sobre los factores que influyen en los procesos cognitivos y sus diferentes dimensiones (Bernal 2013: 110).

La neurociencia a través de sus estudios está haciendo caminos para dar respuesta a estas perspectivas, en especial, a la capacidad que tiene el hombre de cambiar el propio sustrato neuronal de su pensamiento.

Es por esta razón que desde diferentes áreas de la ciencia (Panksepp, 1998; Jensen, 2004; Ansermet y Magistretti, 2006; Linden, 2010; Davidson, 2012; Blakemore, 2007; Ledoux, 1999; Linden, 2010; Damasio, 2001, 2005, 2010, 2012) se hacen cada vez más interesantes de conocer por la transversalidad del impacto de los estudios hacia diferentes áreas, que nos hacen pensar en una libertad del hombre, ya no solo desde el punto de vista moral, sino más bien biológico. Esto abre esperanzas en el ámbito de la educación, porque nos lleva a pensar que no estamos determinados, sino más bien estamos un constante proceso de transformación. Todo ello aplica pensar la educación más allá del clásico ejercicio cerebral de estímulo-respuesta, más bien pensar que el cerebro tiene la capacidad de generar una mente.

La plasticidad neuronal es la capacidad biológica de nuestro cerebro para adaptarse y reconstruirse, una y otra vez, según las experiencias personales y sociales de cada

individuo (Doidge, 2008). La capacidad que tiene el cerebro para ser moldeado por la experiencia se denomina plasticidad neuronal (Linden, 2010:89).

La neuroplasticidad afirma que “bajo ciertas condiciones” y aunque el individuo sea un anciano, se podría estar generando neuroplasticidad en él, es decir, el cerebro puede seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida. Más que tener muchas neuronas lo importante es generar conexiones neuronales, es decir, sinapsis, para poder desarrollar el cerebro y mantenerlo en forma a través del ejercicio permanente que sería el aprendizaje.

Es enorme el dinamismo que ocurre en el interior del cerebro. Se trata de un proceso en donde nuestras redes neuronales tienen la capacidad de agruparse, desagruparse, dividirse, ampliar una red de conexiones o unirse a otra red, creando redes más complejas. La plasticidad neuronal debe ser entendida como un proceso de reforzamiento de una red, cuando repetimos mucho una conducta o, por el contrario, de la pérdida de una red o conexión neuronal, cuando abandonamos con el tiempo ciertas tareas o conductas que veníamos haciendo.

Linden (2010:89) señala que existen períodos críticos (tanto biológicos como sociales) en los que la experiencia es necesaria para cincelar de manera adecuada los circuitos neuronales según determinadas funciones cerebrales.

Para Ortiz (2009:37), la complejidad que se vive día a día es sensible a los cambios que se producen en la actividad cerebral a lo largo del tiempo. El cambio es una de las características básicas del cerebro sano, los cerebros más sanos, los cognitivamente mejor preparados, son los más cambiantes. Por lo tanto, la plasticidad cerebral va a depender de la estimulación ambiental a la que esté sometido el cerebro en cuestión, es decir, el uso/desuso son determinantes en las conexiones cerebrales. Por ello, cuanto más usemos nuestro cerebro y, sobre todo, si lo hacemos en períodos de máximo desarrollo sináptico, más y mejor plasticidad cerebral conseguiremos.

Para Bernal y Nico (2006), la plasticidad cerebral designa la abertura continua de nuestro cerebro a las influencias del medio. Durante toda la vida puede ser modificada por ellas, o se modifica a través de ellas o, más aún, a pesar de ellas. Entonces, deducimos la real importancia que tiene el sistema nervioso con todos sus componentes responsables de la memoria, el lenguaje, las emociones, para el desarrollo del “yo”, como un sujeto biográfico.

“Los factores que determinan el pensamiento, el aprendizaje y la evolución de los individuos, al mismo tiempo, que posibilitan la constitución, ejercicio y manifestación de su libertad e individualidad” (Bernal y Nico, 2006:5).

Así, también Bernal (2013:115) señala:

“La revelación científica de nuestra plasticidad cerebral es un fundamento inequívoco para el reconocimiento más pleno del mecanismo de individuación. Dicha plasticidad nos libera del dominio absoluto de los genes y las hormonas, del horror de la cristalización inevitable del pensamiento único y determinado biológicamente...”.

La plasticidad neuronal da la posibilidad de construir o desarrollar el cerebro a partir de la interacción social con otros seres humanos. *“He aquí la complejidad misma de todos los procesos de construcción humana” (Bernal, 2013:115).*

La plasticidad cerebral ha demostrado que existen redes neuronales difíciles de deshacer, es decir, que ya forman parte de nuestra memoria, pero que también muestra la capacidad de seguir uniendo redes neuronales o, por el contrario, abandonar algunas. Esto es lo que precisamente hace pensar en el lugar concreto donde puede residir la identidad de la persona.

La memoria permite al individuo adaptarse a nuevas experiencias y situaciones. Las experiencias significativas son los recuerdos más necesarios de almacenar y mantener a salvo porque se convierten en relevantes para experiencias futuras.

Linden (2010:122), señala que estos recuerdos:

“Son los componentes básicos que forman la lógica, el razonamiento, la cognición social y la toma de decisiones, se trata de los recuerdos que nos otorgan nuestra individualidad.”

¿Pero dónde queda concretamente el acto de la elección? ¿Somos seres autónomos? ¿Cómo se manifiesta la libertad de la persona para elegir? ¿Tenemos libre albedrío? Si tenemos un cerebro social, sin sociedad no podemos aprender, por lo tanto, no podemos aprender solos. Aprendemos sólo cuando estamos en relación con los demás. Así, la relación con el entorno ¿realmente nos da posibilidades de elección? O ¿nuestras elecciones están siendo determinadas por él?

Todos formamos parte de una red, somos cerebros sociales y, como ya hemos visto, la amalgama que une socialmente, son las neuronas espejo, las encargadas de observar a los otros para que el yo pueda interactuar con ellos, entenderlos, aprender y aprehenderse a la cultura.

“Las neuronas espejo inducen una gran actividad neuronal basada en modelos aprendidos, conectividad; estos modelos generan la simulación interna y establecen el significado de las acciones (...). Las neuronas que intervienen en esta situación no son después del todo un espejo. Son más bien como titiriteros que manejan los hilos de distintas memorias (...). Las neuronas espejo manejan los hilos, pero el títere está formado por una gran red cerebral” (Castells, 2009:200).

El sujeto nace con vacíos de información pero con un potencial de inteligencia común para todos y todas. Sin embargo, para ello se necesita estar en sociedad. Es de esperar que la ciencia y sus conocimientos acerca del hombre no sigan sólo siendo utilizados por las grandes empresas y la política (en sus abusos comunicacionales), para controlar a las masas y uniformar el comportamiento, sino que también logre transmitir un conocimiento que potencie las infinitas posibilidades de desarrollo personal para el propio ser humano en diferentes ámbitos.

Por ello, es importante para la educación contar con profesionales comprometidos con descubrir, antes de ingresar al aula, cuáles son sus propias capacidades, su propio

camino de perfeccionamiento, su poder de crítica social consecuente, sus motivaciones y habilidades sociales. El profesor debe comprender la importancia que tiene su rol, que se encuentra permanentemente observado por los espectadores poseedores de neuronas espejos y plasticidad neuronal. Su figura es uno de los modelos sociales más importantes en la configuración de la personalidad e identidad de los alumnos.

El potencial para un comportamiento socialmente inteligente descansa en la tendencia del individuo para adaptarse, para detectar las oportunidades que tiene para lograr las tareas que se ha propuesto, en los lugares más habituales y rutinarios de la vida cotidiana. Esto, a menudo, implica romper con algunas normas sociales aprendidas y, muchas veces, renunciar a costumbres y estrategias culturales antiguas.

Como seres neuronalmente plásticos, es importante considerar la “flexibilidad” de estos descubrimientos neurocientíficos. La flexibilidad se convierte en un indicador de “sabiduría” que le permite modificar sus hábitos, le permite experimentar cambios, sin dejar de ser coherente con sus motivaciones. Para ello, es poseedor de autonomía y de libertad para decidir cómo va viviendo su vida.

Los avances en neurociencia cognitiva han hecho posible encontrar el lugar concreto donde reside la identidad y la libertad. En cierto sentido, las redes neuronales son el espacio donde se realizan día a día la sinapsis, allí donde se encuentran aquellas redes, químicamente unidas, que se refuerzan producto de los actos de una vida, en el mejor de los casos, vivida a través de elecciones autónomas y libres. Allí, donde también ciertas redes neuronales desaparecen, producto de los cambios que se producen al dejar de lado ciertas acciones o pensamientos, Allí, donde también nacen nuevas redes neuronales como resultado del movimiento de la vida social, de la flexibilidad, de la creatividad y la valentía de enfrentar nuevos retos.

“La neurociencia como enfoque cerebral del aprendizaje nos lleva a entender el mismo como un proceso dinámico en el que el cerebro está en nuevas conexiones cerebrales, afianzando las que están muy experimentadas, lo que confiere a nuestro cerebro una gran capacidad de adaptación al medio, una gran agilidad para la toma de decisiones, una

gran eficacia en el proceso de aprendizaje y una gran capacidad para analizar nuevas situaciones y conductas. Disponemos de un cerebro que es feliz analizando y comparando situaciones nuevas, por lo que una enseñanza en la que se le presenten al cerebro nuevas y variadas alternativas o desafíos será mucho mejor que aquella en la que el cerebro tenga que dar siempre un mismo tipo de respuesta aunque esta sea siempre correcta” (Ortiz, 2009:110).

Pues así, la neurociencia aporta a la educación una visión concreta de entender al ser humano, su capacidad de aprendizaje permanente, en cuidado de los entornos y de las relaciones, al margen de los ya conservadores condicionamientos clásicos u operantes de la educación.

Todos los efectos y variables descubiertos en el campo de la neurociencia cognitiva, apoyan la manera en que el individuo puede controlar su vida de manera más eficaz. La nueva conciencia que trae aparejada, confiere un enorme poder al sí mismo, en vistas de la posibilidad de cambiar y variar personalmente la realidad interior.

Bernal (2013) señala que la experiencia humana se realiza bimodalmente, es decir, no solo el razonamiento es el imprescindible para interpretar la realidad, sino que desde el principio la experiencia se encuentra determinada de manera fundamental por las emociones.

“El imperio de la razón, al amparo del sofoco o la represión de las propias emociones, no garantiza el equilibrio emocional, el bienestar subjetivo. La investigación neurocientífica reciente viene a poner de manifiesto la falsedad de tal argumento clásico. Así, se ha demostrado que las emociones influyen en nuestra memoria autobiográfica ya sea en la codificación de los estímulos, en su consolidación o en la formación del recuerdo” (Bernal, 2013: 116).

Otras afirmaciones, como las que plantea Bernal (2005:110-111), resultan de interés, donde el análisis de la propia personalidad, aquella estudiada por diferentes teorías de la psicología, se emparejan con los conceptos de plasticidad neuronal y de autonomía de las personas para definirse en la vida. Así, nos dice:

“Tratándose de una organización dinámica, la personalidad cambia, o puede cambiar con la edad, con determinados acontecimientos en la vida del sujeto (...). Así, por personalidad puede entenderse, en sentido holístico, aquello que somos, pero también aquello que podemos ser”.

Una vez definida nuestra personalidad, el individuo siente que se conoce y sabe qué reacciones puede tener frente a ciertos estímulos del entorno, o sabe qué parte de su personalidad y cómo reaccionará ante una situación.

“Por esta razón, tiene sentido subrayar la noción de «identidad personal», en tanto que personalidad escogida, como un constructo autónomo, aunque pudiera quedar circunscrito legítima e igualmente al más amplio, vasto y cada vez más complejo concepto de personalidad humana” (Bernal, 2005:111).

En la presente investigación, reflexionamos a partir de estas cuestiones, ya que en la configuración identitaria del sujeto adolescente, donde el cerebro aún se encuentra en pleno desarrollo, la memoria ha comenzado a jugar un rol fundamentalmente biográfico.

Como afirma Nietzsche (en Ávila, 1999:277), *“ella (la memoria) nos humaniza a través de la responsabilidad y de la libertad, hace posible un mundo rico y complejo”*, por lo que nuestra atención en particular se ha fijado en dicha complejidad, es decir, en lo ligado que se encuentra la configuración de la identidad con un tema y otro, sobre todo, cuando se analiza a través de la relación educativa.

En palabras de Morin (2007:127):

“Abordar lo complejo en el sentido literal de la palabra complexus –lo que se teje unido– el conocimiento como un ir y venir del todo a las partes y de las partes al todo: es la ligazón, es decir, la capacidad de contextualizar, de situar un conocimiento y una información en su contexto para que tome sentido”.

Quizá nuestro interés esté encaminado en descubrir que para lograr una educación de calidad, es necesario considerar las emociones cotidianas a las que nos enfrentamos en el aula y, por supuesto, cada semilla, cada sinapsis del proceso de aprendizaje de los

estudiantes es un “archê”, un origen, una causa primera, sentidos primarios. Así, el comienzo del acto educativo a través de la relación educativa, debería cuidar de que, en cada momento, la “fuente se despierte”, es decir, despertar lo que cada alumno trae consigo, podar lo que no sea necesario y construir redes neuronales del conocimiento a través de la autonomía, la libertad, la personalidad de cada estudiante. Para ello, existe un gran potencial creador que se ha inhibido en los educadores del siglo XX, lastrados en una buena porción por el legado conductista del pasado siglo.

1.4. BASES TEÓRICAS Y OPERATIVIZACIÓN DE LA IDENTIDAD

Hasta aquí hemos realizado analizado la noción de identidad personal, así como la conceptualización del desarrollo de la autonomía y de la libertad. Junto a ello, hemos querido indagar en los nuevos avances de la neurociencia respecto a la plasticidad neuronal y las neuronas espejo como fundamentación bioantropológica del desarrollo de las relaciones humanas.

La presente investigación está centrada en conocer las ideas que tienen los estudiantes de 4º de ESO sobre la relación educativa, pero considerándolas a partir de los estatus de madurez identitaria. Para conocer el estado de madurez se aplicará el test EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams y otros, 1989) y es por esta razón que se hace necesario indagar teóricamente y explicar los niveles de identidad presentes en dicho test.

El test EOMEIS-2, es un cuestionario validado y el más utilizado a nivel mundial para la estratificación de identidad personal. El objetivo de este cuestionario es evaluar la identidad en adolescentes y jóvenes entre 14 y 30 años de edad, según el paradigma de los estatus de identidad del “yo” de Marcia (1966). Se utiliza como complemento de evaluaciones cualitativas y en investigaciones de amplias muestras. Dicho cuestionario está formado por 64 afirmaciones, cada una de las cuales refleja características de uno de los

estatus de identidad: "logro", "moratoria", "cerrazón" y "difusión". Los sujetos valoran cada ítem en una escala Likert de 6 puntos desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Las puntuaciones que se obtienen indican el estatus de identidad en cada uno de los ocho dominios de identidad examinados englobados en dos grandes áreas: ideológica e interpersonal.

La subescala ideológica se encuentra centrada en aspectos como religión, política, filosofía de vida y vocación; y el segundo, la subescala interpersonal, se halla focalizado en las amistades, relaciones de pareja, aficiones y roles de género.

1.4.1. Bases teóricas de su diseño

Para acercarnos a las bases teóricas del test EOMEIS-2, nos basaremos en las propuesta de Adams (1998). Este autor señala que la versión original de este test se publicó en 1979. Dos décadas más tarde, su diseño fue puesto a prueba y mejorado a través de varias investigaciones. A partir de ese momento, ha sido aplicado en Estados Unidos, Europa, Australia y en otros sitios del mundo, través de diversos estudios basados en la identidad.

Básicamente, la teoría "ericksoniana" (1956, 1968, 1964, 1972) y estudios posteriores que investigan el paradigma del estado de la identidad en su conjunto (Marcia, 1976, 1978, 1981; Adams, 1979; Bennion, 1988; Cadwell 1988) son aportes que han contribuido a la preparación de un marco psicométrico para la aplicación de este instrumento.

En concreto, Erikson (1968) expone la teoría del desarrollo del "yo" para tener en cuenta las interacciones entre los factores psicológicos, sociales, históricos y de desarrollo que inciden en la formación de la personalidad. Tal vez, sea hasta nuestros días, el teórico que ha tenido el mayor impacto en nuestras percepciones acerca del desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

Erikson comenzó sus investigaciones estimulado por las dificultades que algunos veteranos de la Segunda Guerra Mundial presentaron para poder volver a incorporarse a la sociedad, y se interesó específicamente en los problemas asociados con la difusión de la identidad profunda. Con el tiempo y a través de la experiencia clínica, llegó a creer que las dificultades patológicas que algunos veteranos tenían al momento de dejar su rol como soldado y entrar en el rol de ciudadano o civil, eran relativamente similares al de los adolescentes cuando comienzan a vivir la transición desde la infancia a la edad adulta. Sus estudios supusieron un avance decisivo para la psicología del desarrollo de la adolescencia.

¿Qué significa, entonces, para Erickson, la identidad?:

"Identidad del yo entonces, en su aspecto subjetivo, es la conciencia del hecho de que hay una mismidad y continuidad en los métodos de síntesis del yo, o sea que existe un estilo en la propia individualidad, y que este estilo coincide con la mismidad y continuidad del propio significado para otros significantes de la comunidad inmediata"

Erikson (1968:42).

Así también, lo declaró en sus escritos:

"El término identidad [...] connota tanto una mismidad persistente dentro de uno mismo (auto-identidad) y un reparto persistente de algún tipo de carácter esencial con los demás" (Erikson, 1956: 57).

Es decir, que abrió el camino a futuras investigaciones respecto de los principales factores que contribuyen a la formación de la identidad durante la adolescencia. Sostuvo que cada sociedad ofrece un período de tiempo programado para la realización de la identidad. Aun reconociendo que hay enormes variaciones en la duración de este tiempo, en la intensidad y en el ritual de la adolescencia, propone que todas las sociedades ofrecen una moratoria psicosocial en la que se espera que el adolescente adopte un "compromiso para toda la vida", y así establecer una autodefinición relativamente fija (Erikson 1956).

Obviamente, las personas están siempre abiertas a la evolución y al cambio; pero la conceptualización de estatus de identidad refleja, con cierta precisión, la madurez relativa por la que se atraviesa en una etapa determinada de la existencia.

Por lo tanto, un estado psicosocial de moratoria, corresponde a una fase conflictiva de la vida acompañada de una sensación de crisis, donde crisis se define como una norma necesaria designada en algún momento por la vida:

"Un punto de inflexión necesario, un momento crucial, en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección. Acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior" (Erikson, 1968:14).

Esta norma de crisis de identidad se cree que estimula la conciencia de la identidad y que obliga al individuo a explorar alternativas de vida (por ejemplo, visitas políticas, opciones religiosas, etc.) y que se resuelve a través del compromiso ideológico personal que adquiera el sujeto con los distintos estamentos o alternativas que presenta la sociedad.

Es así como la socialización es trascendental para satisfacer las tendencias y mantener las relaciones entre las personas y que, a través de ellas, se garantice la integración y el respeto de los individuos como participantes activos de una sociedad que regula los comportamientos de acuerdo a sus propios códigos. Sin embargo, es aquí donde emerge la paradoja, la dualidad entre la individualidad y la colectividad, el "yo" frente al/os otro/s. Así la función individual de la socialización, se centra en la necesidad de procesos asociados a la individuación, la singularidad o la separación de los otros. Mientras que la comunión, o la función social de la socialización, se centra en la necesidad y procesos que facilitan la pertenencia, la conectividad y la unión con los demás.

Nuestra base teórica expuesta en los apartados anteriores se ha fundamentado en el desarrollo de la identidad personal que, para Adams (1998:6), cumple con las siguientes funciones para el individuo. Estas incluyen:

- a) Proporciona la estructura para comprender qué es uno.

- b) Proporciona significado y dirección a través de compromisos, valores y objetivos.
- c) Otorga un sentido de control personal y de libre albedrío;
- e) Lucha por la consistencia, la coherencia y la armonía entre los valores, las creencias y los compromisos.
- f) Permite, a través del reconocimiento, potenciar el sentido de futuro, de posibilidades y de opciones alternativas en la vida.

La identidad no se puede desarrollar en el individuo, si este no se encuentra ante el movimiento que proporciona la sociedad, que le proporcionan los grandes y pequeños contextos en los que desarrolla su existencia. En estos contextos, es donde se comparten ideologías, símbolos y mensajes, el permanente intercambio entre ambos contextos, donde intervienen la cultura, la historia, la economía y la religión producen la inevitable interacción del día a día entre las personas.

Los mensajes que se emiten a nivel macro son expresados por medio de diferentes formas de liderazgo, de sistemas económicos, de ideologías políticas y de políticas sociales, a través de signos y símbolos (Cote & Allahar, 1994; Simonton, 1994); mientras que los mensajes a nivel micro se expresan en las formas de diálogo directo, la conversación y del debate que se produce cara a cara.

1.4.2. Operativización de la identidad

Existe una amplia aceptación en el estudio de la adolescencia proporcionada por Marcia (1966), quien desde la base de dos de las principales dimensiones descritas en la teoría de la formación de la identidad de Erikson, conceptualiza cuatro tipos de formación de la identidad. Estas dos dimensiones implican la presencia o ausencia de un período de

crisis (o como ha conceptualizado diez años después Matteson (1977), un continuo de conductas de exploración) y la presencia o ausencia de un compromiso bien definido y estable con los valores, creencias y normas por parte del sujeto. Es lo que la sociedad espera en este período de exploración o de crisis en los adolescentes durante su juventud.

El primer estado se produce antes de entrar en una moratoria psicosocial, es decir, los jóvenes no experimentan una motivación consciente de identidad. Por lo tanto, no experimentan una necesidad de explorar alternativas y tampoco manifiestan establecer compromisos ideológicos. A estos jóvenes, se les conoce como sujetos de identidad *difusa o estado de difusión*.

El segundo estado corresponde a los jóvenes que reportan compromisos estables, pero no han experimentado un período de crisis personalizada. Es decir, son jóvenes que han adoptado compromisos de los demás (generalmente los padres) y no han probado sus propios compromisos para un ajuste individual. Simplemente aceptan los compromisos de los demás y se hacen dueños de estos, sin deformarlos o modificarlos. Este proceso se cree que es similar al de las identificaciones de la primera infancia. Estos jóvenes se encuentran en estado de identidad "hipotecada", "cerrazón" o "aceptación".

La tercera categoría incluye a los jóvenes que actualmente están experimentando la conciencia de una crisis de identidad y están explorando activamente, pero que aún no han llegado a sus propios compromisos autodefinidos. Estos jóvenes se clasifican como pertenecientes al estado de "*moratoria*".

La cuarta categoría corresponde a los jóvenes que han experimentado una moratoria psicosocial y han hecho una exploración sustancial antes de la identificación de compromisos ideológicos personales y únicos: "logro de identidad".

Finalmente, existe un grupo inclasificable que comparten similitudes con los estatus de aceptación y moratoria. Es un caso especial del estatus de moratoria. A este grupo de

jóvenes, se les clasifica bajo el estatus de "moratoria de bajo perfil" y, generalmente, no son considerados para los estudios de identidad.

Como ya fue investigado y afirmado por Erikson (1968) la identidad es un estado en evolución, en desarrollo y, en algún momento dado, la persona se inclina a encajar en uno de los cuatro estados de identidad mencionados anteriormente. Sin embargo, al pasar el tiempo la persona puede cambiar y ser categorizada dentro de otro estado de identidad.

Para medir el compromiso en la formación de la identidad se consideran dos componentes distintos en el estado de madurez identitaria. Estos componentes emergen de la teoría de Erikson (1968) y fueron aplicados al test por Grotevant y otros (1982) quienes confirmaron que la identidad consiste en dos aspectos ideológicos e interpersonales.

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que la identidad ideológica incluye valores profesionales, religiosos, políticos y filosóficos de un estilo de vida y metas, mientras que una identidad social o interpersonal incorpora aspectos como la amistad, citas, los roles sexuales, y las opciones recreativas. El uso de esta conceptualización llevó a ampliar los 24 ítems del prototipo del test EOMEIS para incluir los 64 ítems que conocemos hoy para medir tanto la identidad ideológica como la interpersonal (Grotevant y Adams, 1984).

Así, a través de una serie de ocho estudios se proporcionó el fundamento básico para el instrumento y sus resultados. El instrumento de 24 ítems (OMEIS) se puede utilizar en estudios diseñados para conocer el estado de la identidad ideológica y la versión 64 ítems, es útil cuando se quiere conocer tanto el estado de la identidad ideológica como la interpersonal. Nosotros hemos utilizado el test de 64 ítems, diseñado por Bennion y Adams (1986). El test EOMEIS-2 ha tenido, desde sus comienzos fundacionales, los esfuerzos de una investigación considerable centrada en alcanzar un nivel de fiabilidad y validez. Su limitación puede estar en que no se distingue claramente el "estado de difusión" y "moratoria". Sin embargo, esto se debe, probablemente, al hecho de que pocos tipos de "estado de difusión" puros se observen a menudo en las poblaciones de adolescentes sanos.

En una etapa posterior a estas ocho referencias investigativas se amplió la cobertura a través de otras investigaciones que proporcionaron la fiabilidad y la validez del test (Adams y otros, 1979; Grotevant y Adams, 1984; Bennion y Adams, 1986).

1.4.3. Medición del estado de madurez identitaria de los sujetos a través del EOMEIS-2

Los sujetos valoran cada ítem en una escala Likert de 6 puntos desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. Las puntuaciones que se obtienen indican el estatus de identidad en cada uno de los ocho dominios de identidad examinados, englobados en dos grandes áreas: ideológica e interpersonal.

Cada ítem del EOMEIS-2 se identifica bajo la subescala de estatus de identidad correspondiente, las cuales se suman a través de todos los dominios para obtener una puntuación total de subescala, tal como se muestra en la tabla N° 1:

	LOGRO DE IDENTIDAD	MORATORIA	DISFUSIÓN	ACEPTACIÓN SIN REFLEXIÓN
*Subescalas ideológicas				
1.Ocupación	33,49	9,57	1,25	17,41
2. Religión	18,42	26,34	2,10	50,58
3. Política	8,40	32,48	16,56	24,64
4.Estilo filosófico de vida	20,60	12,36	4,52	28,44
Puntuación en identidad ideológica	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems
*Subescalas interpersonales				
5.Roles sexuales	35,51	11,43	19,59	3,27
6.Amistad	13,45	5,61	29,53	21,37
7.Pareja, “dating”	15,55	31,47	7,23	39,63
8.Ocio	22,46	14,54	6,30	38,62
Puntuación en identidad interpersonal	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems	Suma de los 8 ítems
Puntuación total en la subescala	Suma de los 16 ítems	Suma de los 16 ítems	Suma de los 16 ítems	Suma de los 16 ítems

Tabla Nº 1:
Puntuaciones de subescalas por estatus de identidad

La puntuación de cada opción de respuesta es la siguiente:

- Totalmente de acuerdo=6ptos.
- Bastante de acuerdo=5ptos.
- Algo de acuerdo=4 ptos.
- Algo en desacuerdo=3ptos.
- Bastante en desacuerdo=2ptos.
- Totalmente en desacuerdo=1pto.

Por lo tanto, en cada subescala de dimensiones de identidad, la puntuación oscilará entre 16 y 96 ptos. En la subescala de ideología y en la subescala de identidad interpersonal, en cada uno de los estatus las puntuaciones oscilarán, lógicamente, entre 8 y 48 puntos.

El EOMEIS-2 se puede utilizar de dos formas:

1) Dimensionalidad: para obtener de un mismo sujeto cuatro puntuaciones en cada una de las subescalas del cuestionario (logro, moratoria, cerrazón [aceptación] y difusión), a modo de dimensiones independientes.

2) Tipológica: para asignar a cada sujeto a un único estatus. En este caso, se seguirán las siguientes reglas de asignación de estatus:

a) Si el sujeto tiene una puntuación *en cada subescala igual o por encima del punto de corte* (la media más una desviación típica) y por debajo del resto de escalas se asignará directamente al estatus representado por dicha escala (ver tablas N° 2 y 3). Por ejemplo, si puntúa por encima del punto de corte en difusión y por debajo en el resto, se asignará al estatus de difusión.

b) Si el sujeto tiene *una puntuación en más de una subescala igual o por encima del punto de corte* y por debajo en el resto de escalas, se asignará directamente a un estatus de transición desde el estatus más bajo al de mayor nivel madurativo. Posteriormente, se reasignará al estatus de menor nivel evolutivo. El esquema teórico de base es: difusión→cerrazón (aceptación)→moratoria→logro, donde difusión es el estatus más inmaduro y el de logro el más maduro. Por ejemplo: si puntúa por encima del punto de corte en difusión y en moratoria y por debajo en el resto, se asignará al estatus de “transición de difusión a moratoria” y, entonces, se volverá a calificar como estatus de difusión al ser el estatus de menor nivel evolutivo. Aquellos casos en que el sujeto puntúe por encima de todas las subescalas, se desecharán del análisis definitivo por la inconsistencia teórica que supone y se investigarán las causas de tal patrón de respuesta (falta de motivación en el pase, no comprensión de las instrucciones, etc.).

c) Si el sujeto tiene una puntuación *en todas las subescalas por debajo del punto de corte*, se asignará al sujeto de “moratoria de bajo perfil” y se le reasignará a efectos del análisis como sujeto en moratoria. En algunos casos puede ser convincente mantener este grupo separado hasta comprobar que se comporta efectivamente como el grupo de moratoria.

	Logro de identidad	Moratoria	Difusión	Cerrazón
Identidad interpersonal	38	33	27	26
Identidad ideológica	38	33	28	26
Identidad total	73	63	53	53

Tabla Nº 2: Puntos de corte del EOMEIS-2
(Muestra norteamericana de 18-19 años)

	Logro de identidad	Moratoria	Difusión	Cerrazón
Identidad interpersonal	39	29	32	21
Identidad ideológica	37	30	37	25
Identidad total	74	60	67	44

Tabla Nº 3: Puntos de corte del EOMEIS-2
(Muestra valenciana total. N=283, de 14 a 22 años)

CAPÍTULO II: LA RELACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO II: LA RELACIÓN EDUCATIVA	74
2.1. LA RELACIÓN HUMANA.....	76
2.1.1. La relación pedagógica	84
2.1.2. La relación cognitiva.....	87
2.1.3. La relación educativa	91
2.1.4. La relación educativa desde la familia	96
2.1.5. La relación educativa entre profesor-alumno	102
2.1.5.1. El profesor	103
2.1.5.2. El alumno.....	108
2.1.5.2.1. Dimensión individual del alumno	110
2.1.5.2.2. Dimensión social del alumno.....	118
2.1.5.3. La relación educativa entre profesor-alumno	124
2.1.6. La relación alumno-alumno	132
2.1.7. El clima de aula	139
2.1.8. La comunicación en la relación educativa.....	145
2.2. RELACIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL	150
2.2.1. Configuración de la identidad en la sociedad red	157

2.1. LA RELACIÓN HUMANA

Teilhard de Chardin (1965:199) decía que el hombre “*es el más misterioso y desconcertante de los objetos descubiertos por la ciencia*”. En efecto, las distintas disciplinas de estudio hacen considerables esfuerzos en contribuir, cada una dentro de su campo y de sus posibilidades de acción, a hacer al hombre y a su mundo menos misterioso y menos desconcertante. Sin embargo, somos conscientes de que las áreas de la ciencia y la tecnología que se dedican a la construcción de las “cosas” se han desarrollado mucho más rápido que aquellas ciencias que consideran en sus estudios el desarrollo de las personas (Hersey y Kenneth, 1998; Ovejero, 1998; Rodríguez, 2015)²⁹. Quizás sea esta una de las razones por la que la mayoría de los seres humanos se enfrentan día a día a importantes y

²⁹ La búsqueda bibliográfica para la presente investigación respecto a la relación humana nos ha demostrado su escasa existencia desde un constructo general. Sin embargo, las problemáticas relacionales que derivan de ella se encuentran abordadas en unidades. Hersey y Kenneth (1998), nos dicen que cada 30 dólares gastados en investigación en los EUA, 29 son invertidos en "cosas" y sólo 1 en personas. Aportan un dato interesante respecto a los esfuerzos o interés que presenta la problemática de las relaciones humanas, siendo esta una de las fundamentales para el desarrollo de la plenitud.

graves problemas en las diferentes relaciones que establece a través de su vida (relación de pareja, con los hijos o padres, con vecinos, compañeros de trabajo o jefes, entre otras).

A partir de los diferentes aportes de la ciencia, como la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología o la neurociencia, intentaremos comprender el fenómeno de la relación humana, es decir, el comportamiento de hombres y mujeres reconociéndoles como seres biológicos, sociales y relacionales donde la comunicación, sobre todo, la verbal, es la que más propiedad le constituye en lo que es.

Para situarnos, nos gustaría comenzar por retomar el legado del pensamiento moderno. Al respecto, el catedrático en psicología social, Anastasio Ovejero (1998), hace una crítica desde la línea del pensamiento postmoderno, hacia la ilustración, en la que nos dice:

“Los ilustrados creían en el progreso y creían también que el progreso tecnológico se vería acompañado por el progreso social y humano. Los ilustrados creían que la RAZÓN y dos de sus consecuencias, la educación y la ciencia, conllevaban el progreso tecnológico y, con él, el progreso social, moral y humano, de tal forma que a medida que se fueran generalizando la educación y extendiendo la ciencia, los seres humanos serían más altruistas, más solidarios, menos egoístas, menos agresivos y violentos” (Ovejero, 1998:14).

Para este autor, los ilustrados se desilusionarían profundamente al ver lo que ha ocurrido a partir de su legado, ya que el aumento del conocimiento humano sobre el mundo físico no ha logrado un conocimiento paralelo y profundo acerca de nosotros mismos, dado que la razón instrumental ha empobrecido moralmente al hombre (Ovejero, 1998). Esta desilusión bien se puede convertir en un aliento necesario para considerar que el ser humano no es un ser individual y racional, sino *“un ser social y relacional”* (Gergen, 1996). Y más que racional, un ser emocional y pasional.

La relación humana solo se puede dar a partir de la interacción de dos individuos y en un contexto determinado, donde se establecen ciertas reglas, que permiten el avance personal a través del respeto de los derechos individuales. Este contexto es la sociedad o la

comunidad en donde desarrolla el sujeto su vida. Aquí se establecen vínculos³⁰ basados en jerarquías (relaciones primarias y relaciones secundarias)³¹, donde la interacción se realiza a través de la comunicación. La relación humana es esencial para el pleno desarrollo de las capacidades personales del individuo.

La relación humana ideal es aquella en que ambos sujetos interactúan intercambiando sentimientos, deseos y pensamientos a través del lenguaje. En dicho intercambio se produce la riqueza de los mundos interiores a través de las acciones y de las actitudes de cada individuo participante.

Pero, ¿qué hay en la naturaleza del ser humano que lo lleva, o no, a intercambiar la riqueza de su mundo interior? La psicóloga Bertha Heredia (2006), en su libro *Relación madre-hijo*, sigue la conocida teoría del apego³² y su impacto en el desarrollo de la personalidad. El apego³³ es definido como:

³⁰ Lila y otros (2009) afirman que la familia representa la fuerza que facilita el movimiento en las dimensiones de vinculación emocional y de flexibilidad. La empatía, la escucha activa, el apoyo, los mensajes claros y directos, representan patrones de comunicación abiertos y positivos que favorecen el afecto y compromiso mutuo entre los miembros del sistema y la capacidad de respuesta de la unidad familiar frente a las demandas requeridas de cambio. La vinculación emocional y la flexibilidad familiar constituyen dos fuerzas particularmente importantes para el funcionamiento adecuado del sistema familiar. La vinculación emocional promueve el sentimiento de pertenencia a la unidad familiar. Así la familia es el grupo social en que comienza el desarrollo psicosocial y su influencia es significativa a lo largo de toda la vida de una persona.

³¹ Soria (2004) nos dice que hay dos tipos de relaciones entre las personas. Las primarias son aquellas de carácter más íntimo y envuelven la mayor parte de la personalidad del individuo. Estas relaciones requieren más tiempo y contacto entre las personas envueltas, lo cual proporciona lazos más estrechos y duraderos de afiliación. Las relaciones secundarias: son más superficiales y no implican amistad íntima entre las personas. Se dice que en la sociedad moderna predominan las relaciones secundarias producto de la proliferación de organizaciones a través de las cuales pasa el individuo.

Por su parte, García (1935) especifica el trato o relación en que pueden estar dos seres humanos especificando tres situaciones. La primera es “ninguno de los dos conoce al otro”, esto quiere decir que nuestra peculiar, inconfundible, única personalidad permanece oculta en la relación pública, siendo situada por un ser común, en el cual la individualidad real desaparece. La relación pública es, pues, esencialmente abstracta (García, 1935:12-13). La segunda: “Los dos se conocen”, esto quiere decir que en esta relación se resumen y condensan todas las relaciones de vida privada. Ya no son dos abstracciones las que se hallan en presencia, sino dos vidas reales. La relación privada es, pues, por de pronto, lo contrario de la pública. Si ésta es abstracta y anónima, aquella será concreta y nominal (García, 1935: 14-15) y la tercera: “uno de los dos es conocido del otro, pero no conoce a este otro”, esto es en el caso de la fama, el hombre que es conocido sin conocer a quienes le conocen, es el hombre famoso. Esto produce en el hombre cierta exaltación como tal vida personal para otras vidas, las cuales, en cambio, no existen como tales vidas personales para él (García, 1935: 16-17).

³² La "teoría del apego" fue elaborada por el psicoterapeuta Jonh Bowlby (1958). Para introducir sus ideas en el terreno científico, adopta una visión etológica-evolutiva al estudiar hospicios e instituciones públicas los comportamientos entre padres e hijos. Su formulación original proviene de sus observaciones sobre el modo en que los niños responden cuando

“La organización de conductas alrededor de la figura que cuida al niño y al papel esencial que tiene esta relación en la regulación emocional de ese momento y posteriormente” (Heredia, 2006:26).

A partir de esta situación primaria, se valora la proximidad y contacto físico con las figuras significativas de la infancia y cómo estas figuras influyen en el desarrollo de la personalidad del sujeto. Es por esta razón que la calidad de este apego varía según sea la disponibilidad emocional de la persona que se encuentra a cargo de la criatura y la disponibilidad que tenga para guiarlo en la exploración y dominio del entorno.

Es aquí donde entran en juego la valoración personal que cada cual tendrá sobre sí mismo, donde dicha valoración se forma en gran parte por la suma de experiencias y mensajes que transmite la figura responsable durante la infancia y por la forma en que la criatura va definiendo los sentimientos de su propia experiencia.

Los lazos emocionales íntimos con adultos significativos (principalmente los padres) son un componente básico de la naturaleza humana.

“El propósito positivo de estos vínculos de apego es el de producir el sentimiento de seguridad, un cambio cualitativo y en constante expansión durante la infancia, la adolescencia, la edad adulta y la vejez” (Heredia, 2006:27).

Si el sujeto logra ir aprendiendo, podrá acceder a otras formas de vínculos afectivos propios de la adolescencia y la adultez.

Para todo ser humano, la primera relación que tendrá desde que nace hasta que muera será con otro ser humano. Si nos referimos a la identificación primaria como *“la fase*

se colocan en un lugar desconocido, con personas desconocidas, durante varias semanas o meses y las consecuencias que tales experiencias tienen en las relaciones posteriores con los padres. A partir de 1969, Bowlby comienza una serie de publicaciones en las que de forma sistemática formula la "teoría del apego".

Para Trianes y otros (2007) y Bowlby (1967) la calidad del apego es fuente de competencia en las relaciones sociales, ya que los niños que han disfrutado de un apego seguro son competentes en la escuela infantil y los que han experimentado un apego inseguro, no. Sin embargo en la actualidad se piensa que las habilidades sociales pueden ser aprendidas en cualquier momento de la vida, aunque se tiende a enseñarlas preferentemente durante la educación obligatoria.

simbiótica de la fusión de la madre y el niño, donde la madre es percibida como todopoderosa” (Postic, 2000:181), la compañía que se forma entre un hijo y sus padres o tutores es imprescindible: es el cimiento del individuo en un grupo humano.

“La vida aparece como una experiencia compartida; en consecuencia, el individuo no puede vivir solo aislado, pues quienes lo intentan están destinados a desintegrarse como seres humanos (...). La familia puede considerarse como la mejor opción para vivir en asociación” (Gervilla, 2008:15).

La conducta de apego adulta no supone una protección incondicional como las que establece el niño con el adulto que lo cuida, sin embargo, es trascendental para el desarrollo de la autonomía de las personas adultas.

Comprender cómo nos percibimos y cómo percibimos a las otras personas, produce un comportamiento con los demás según los observemos³⁴. Perlman y Cozby (1985:149) señalan que *“los procesos básicos para saber cómo llegamos a conocer a otras personas e interactuar con ellas son un aspecto clave en la comprensión de todas las relaciones sociales”*. Entonces, nuestras acciones hacia los demás se justifican en que los tratamos tal y como los percibimos.

Para Hilton y Darley (1991) y Fiske (1992), la percepción de las personas es un proceso claramente al servicio de nuestras interacciones, donde dichas interacciones tienen diferentes objetivos. El primero, es hacer un diagnóstico de la persona percibida, cuyo fin consiste en que sea lo más acertado posible y, el segundo, es simplemente actuar. Esto quiere decir que la intención es incidental porque estamos concentrados en otras metas.

³⁴ Humphrey (1995:50) en su libro *Una historia de la mente*, explora la división entre sensación y percepción. “Los sentidos externos poseen una provincia doble: hacernos sentir y hacernos percibir. Nos provee de una variedad de sensaciones, algunas placenteras, otras dolorosas y otras diferentes. Al mismo tiempo nos suministra un concepto de los objetos exteriores y una invencible creencia en su existencia. Esta concepción de objetos externos es la obra de la naturaleza, así como también lo es la sensación que la acompaña. Este concepto y esta creencia que la naturaleza produce mediante los sentidos es denominada por nosotros percepción. El sentimiento que acompaña a la percepción lo denominamos sensación. La percepción posee siempre un objeto externo. La percepción y su correspondiente sensación se producen al mismo tiempo en nuestra experiencia nunca la encontramos separadas. De aquí que seamos llevados a considerarla una sola cosa, a darles un solo nombre y a confundir sus diferentes atributos. Es difícil distinguirlas del pensamiento, atenderlas por separado y no contribuir a una de ellas nada que pertenezca a la otra”.

Pero ¿por qué es importante hacernos una impresión de los demás? Es importante para saber a qué atenernos, es decir, según Ovejero (1998:39) *“necesitamos conocer a las demás personas para maximizar los beneficios y minimizar los costos de nuestras relaciones con ellas”*. Una falsa impresión o interpretación de cómo es una persona, puede llegar a tener graves consecuencias.

Jover (1991) nos sumerge en una reflexión filosófica, psicológica y social trascendental a través del análisis del amor, la amistad y la soledad³⁵, tres cuestiones fundamentales en la relación humana, entretejidas una con otra para poder desarrollar una existencia plena. Nos dice que a pesar del actual materialismo tecnológico y las acciones frenéticas que implican el mantenerlo o el querer alcanzarlo, durante el desarrollo de la vida personal, aún sumergidos en este movimiento artificial, el hombre y la mujer no pueden negar que su condición humana es otra. Es decir, que el hombre puede construir su vida a espaldas de la verdad, pero el tiempo, de una u otra forma, le hará sentir que ha construido una miseria.

³⁵ Gonzalo Jover, en su libro *Relación educativa y Relaciones humanas* de 1991, realiza un profundo análisis acerca de estos tres conceptos inspirado en el *Ensayo sobre la vida privada* de Manuel García (1935). Su lectura es significativa por su vasta bibliografía (Platón, Aristóteles, Ortega y Gasset, Marcuse, Rivera, Fromm, Descartes, Dewey, Dilthey, Freud, Gadamer, Goethe, Jaspers, Jovellanos, Kant, Lacroix, MacMillan, Maslow, Morin, Nietzsche, Pestalozzi, Peters, Piaget, Rousseau, Sartre, Tomás de Aquino, entre otros) nos lleva por una lectura excepcionalmente reflexiva. Así para el concepto de **“Amor”** nos dice: *“En el hombre no hay eros sin ágape como no hay ágape sin eros. El amor humano es y tiene que ser ambos al mismo tiempo. Para amar al otro tengo que amarme a mí mismo. Ágape conduce a eros. Para amarme a mí mismo necesito amar al otro: eros conduce a ágape. El amante que ha comprendido el alcance de eros no quiere la otra conciencia como instrumento que se subordina, sino como un fin igual o quizá superior a él. Y una consideración análoga es válida para el amante inspirado por ágape”* (Jover, 1991:45). **“Amistad”**: *“Al igual que en la camaradería, también en la amistad existe una mutua colaboración, pero, entre los amigos esta surge de manera natural. Del amigo se puede esperar comprensión; querer exigir esto de un camarada resulta excesivo. Al amigo ha de otorgársele una confianza ilimitada; esto no es en absoluto preciso para una buena camaradería. [...] La amistad considerada en su perfección, como valor propio al ser fin en sí, es un ideal al que, como indicaba Kant, se debe aspirar; y hasta que en nuestras relaciones con los demás no logremos acercarnos suficientemente a él, no dejaremos de oír en nuestro interior la nombrada exclamación de insatisfacción y esperanza de Nietzsche: “Existe la camaradería: ¡Ojalá un día exista la amistad!”* (Jover, 1991: 93). **“Soledad”**: *“El hombre que se derrama en lo otro exclusivamente para huir de sí, deja de pertenecerse, no es el mismo y, en consecuencia, es incapaz de comunicación en profundidad. Pero tampoco alcanza la plenitud personal quien, encerrándose totalmente en sí, pasa siempre con la mirada indiferente ante los demás, pues tan cierto es que sin soledad no hay autenticidad como que la “persona es ella misma sólo cuando se trasciende continuamente para orientarse hacia el “tú”. Esta transcendencia suya es, en primer lugar, una determinación del ser, pero pasa luego a la conciencia y se expresa con amor y amistad. Cuando la persona no es capaz de actuar conscientemente esta relación suya con los otros en el amor y en la amistad, sucede entonces que, aunque no se destruye en su ser, permanece, sin embargo, incompleta. El “yo humano” significa “apertura”, está ordenado y orientado al “tú”* (Jover, 1991:134). Amor, amistad y soledad, lejos de oponerse, constituyen tres existencias fundamentales de la plenitud personal.

Es, entonces, cuando se da cuenta de su condición de necesidad del otro, donde esta necesidad no se satisface a través de una simple relación externa, sino más bien a través del desarrollo de alguna relación significativa durante su existencia. Sin embargo, la paradoja es que la absoluta compenetración de dos personas es inalcanzable, si antes no se llega a la comprensión de la soledad y el conocerse a sí mismo para una entrega verdadera. El límite que separa el "yo" del "tú" es un punto que no se puede traspasar *“el extremo, pues, de la relación privada, la total compenetración de dos vidas, constituye una forma inaccesible, irrealizable”* (Jover, 1991:12).

Diversas investigaciones se han interesado en el estudio de la capacidad y necesidad que tenemos de relacionarnos con los demás (Fernández y Melero, 1995; Maturana, 1997, 2009; Ovejero, 1998; Postic, 2000). La psicología, a través de Thorndike (1919), comienza a plantearse la idea de que tenemos una inteligencia llamada “social”, definida como un conjunto de habilidades que permiten comprender a otros, a actuar en relación a otras personas y a juzgar correctamente los sentimientos, estados de ánimo y motivaciones de otros. Todas estas habilidades permiten percibir una configuración personal propia, pero a través del otro, como un espejo de mí mismo.

El individuo, en conexión con otros, se convierte en hacedor de su identidad personal y, al vincularse, a otros establece nuevas pertenencias en torno a determinados colectivos, donde la movilización y la reflexión son los articuladores del movimiento hacia dentro o hacia fuera de los individuos.

“La identidad es básicamente relacional y las personas sabrán quienes son por su identificación con el grupo, no por las diferencias que las particularizan dentro de él”
(Almudena, 2002:10).

Desde el punto de vista de la neurociencia, Goleman (2006) presenta nuevas aportaciones acerca de las relaciones interpersonales, gracias a los estudios en neurociencia es que se ha podido confirmar que el sistema neuronal está programado para conectar con los demás.

Goleman (2006:15) nos dice que *“el diseño de nuestro cerebro es social y que establece inexorablemente un vínculo intervertebral con las personas con las que nos relacionamos”*. A partir de estas afirmaciones, nos habla de la inteligencia social³⁶.

Decíamos que las relaciones no solo configuran nuestra experiencia, sino también nuestra biología. Por ello, para Goleman (2006) destaca cómo la neurociencia social está descubriendo los mecanismos de las distintas vías de conocimiento y acción cuando nos relacionamos con los demás, entendiendo la relación humana como la que se lleva a cabo voz a voz, cara a cara o piel a piel.

Las habilidades sociales son no verbales e intuitivas y discurren en microsegundos, antes que la mente pueda elaborar un pensamiento al respecto³⁷.

Goleman (2006:449), afirma:

“Los teóricos evolucionistas sostienen que la inteligencia social fue el talento primordial del cerebro humano que se refleja en el gran tamaño de la corteza cerebral. Lo que hoy en día consideramos como “inteligencia” se asienta, según ellos, en los sistemas neuronales que originalmente usamos para relacionarnos con un grupo complejo. Harían bien, quienes afirman que la inteligencia social no es más que

³⁶ El Psicólogo y pedagogo estadounidense [Edward Thorndike](#), en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Para él la inteligencia está compuesta por la triada inteligencia mecánica, inteligencia abstracta e inteligencia social, pero no consiguió encontrar el modo de medir la inteligencia social (Goleman, 2006:443). En 1983 Howard Gardner en su libro “inteligencias múltiples” la teoría en la práctica, hace referencia a que la inteligencia no se puede medir a través de un test ya que es imposible explicar a través de un test la capacidad cognitiva y no considerar tanto a la inteligencia interpersonal como la intrapersonal.

³⁷ Goleman (2006:26-31) hace referencia al contagio emocional que se produce en la amígdala cuyo papel es actuar de centinela y desencadenante de la ansiedad, pero recientemente se han dado cuenta de la función social que cumple en el sistema central encargado del contagio emocional. La amígdala interpreta las dimensiones emocionales de lo que percibe y procesa esa información subliminalmente, más allá de la consciencia consciente. Este contagio ilustra el funcionamiento que podríamos llamar “vía inferior” que se refiere a los veloces circuitos cerebrales que operan automáticamente y sin esfuerzo alguno por debajo del umbral de la consciencia. La mayor parte de lo que hacemos parece hallarse bajo el control de grandes redes neuronales que operan a través de la vía inferior. La “vía superior” discurre a través de sistemas neuronales que operan más lenta, deliberadamente y sistemáticamente. Gracias a ella podemos ser conscientes de lo que está ocurriendo y disponemos de cierto control sobre nuestra vida interna, que se halla fuera del alcance de la vía inferior. Hay quienes califican las vías inferior y superior como vía “húmeda” (o cargada de emoción) y vía “seca” (o serenamente racional), respectivamente. La vía inferior nos permite sentir de inmediato lo que siente otra persona este proceso implica velocidad pero inexactitud, mientras que la superior nos ayuda a pensar en lo que estamos sintiendo este proceso implica una visión exacta de lo que ocurre pero es lenta. Quizá la neurociencia este dando respuestas a las investigaciones de Humphrey (1995), *Una historia de la mente*, en la que explora el fenómeno de la división entre sensación y percepción.

la inteligencia general aplicado a las situaciones sociales, en empezar a considerar la posibilidad de que lo cierto sea precisamente lo contrario. En suma la inteligencia general no sea más que un derivado de la inteligencia social a la que nuestra cultura ha acabado concediendo un valor extraordinario”.

A partir de estas cuestiones, hemos querido acceder a una visión reflexiva acerca de la amplia problemática de la relación humana. Desde el fenómeno social, desde el vínculo primario del apego, necesario para el desarrollo de la autonomía, desde la condición filosófica existencial y desde nuestra propia biología neuronal, entendemos el fenómeno de la relación humana como un acto inherente a su naturaleza y supervivencia.

“Entre los dos polos de la masa gregaria y de la soledad personal oscila la existencia humana. Sobre las formas colectivas descansamos, sostenidos por la base material de los usos, los gustos, las estimaciones, los pensamientos que, desprendidos de sus creadores, hallasen ya como solidificados y mecanizados cuando venimos al mundo. Pero de los íntimos senos de la persona es de donde brota toda renovación viviente. La especie se renueva por los individuos” (García 1935:10).

Una de las metas de la educación es acompañar durante el proceso de apego primario, donde la relación cultural estudiante-profesor forma parte de la guía hacia el logro de autonomía. Es por esta razón que educar es, institutivamente, un vínculo, una relación. Una compleja, dialéctica, relación de ayuda. No de vínculos desiguales, sino de los equilibrios que pretenden que el individuo pueda conquistar su libertad.

La diversidad de las tendencias educativas, las complejas identidades que participan en la relación educativa, son una realidad difícil de uniformar, de equilibrar y es aquí donde radica la dificultad social de la relación, no sólo en la teoría sino, y ante todo, en la práctica.

2.1.1. Relación pedagógica

¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil

que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. Por eso también su obra produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él. Si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles” Martín Heidegger (1978:20)

La relación pedagógica se puede definir como una relación secundaria, sin embargo, si consideramos factores como, el nivel de enseñanza, el tiempo (un año de duración de un curso) y la comunicación efectiva o grado de compromiso educativo, nos llevan a pensar, en ciertos casos, que la relación pedagógica puede traspasar esta barrera de relación superficial hacia un grado de relación primaria.

Morales (1998:5) nos dice:

“En la clase pensamos, de manera espontánea, en términos didácticos (qué y cómo vamos a explicar, qué vamos a preguntar, etc.) sabemos que es bueno o deseable mantener una buena relación con los alumnos dentro de clase: otra cosa es pensar en la clase como un lugar de relación, un lugar donde inevitablemente entramos en relación con los alumnos”.

Todo lo que acontece en el aula es relación de algún tipo o de otro. Es lógico que el maestro o el profesor se encuentren centrados en el rol de la enseñanza en el aula, preguntas, respuestas, exposición de temas, constante evaluación, todas estas situaciones implican una comunicación verbal y no verbal. Los alumnos por su parte escuchan, preguntan, responden, se comunican cuando prestan atención y también lo hacen cuando se encuentran distraídos.

Foucault (1994:49) nos dice:

“No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de

sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto”.

Si bien la clase se debe pensar como un lugar donde se desarrolla un tema planificado metódicamente para el aprendizaje, también se debe comprender que es uno de los lugares eminentemente humanos y, por lo tanto, relacional, que incide en el aprendizaje. Sin embargo, el hecho de considerar la clase como un lugar de relación humana, puede abrir un horizonte de posibilidades socializadoras, incluso didácticas³⁸. Es decir, traer a la consciencia, la dimensión más relacional del quehacer en el aula.

Para ello, el profesor debe preocuparse ante todo de su formación y conexión con su intimidad para poder entregar su verdad a través de su hacer.

Al respecto, Klaus (2003:226) afirma:

“El cuidado por uno mismo supone que quien no tenga la capacidad de cuidar de sí, tampoco puede cuidar de los otros. Para tratar a los otros es necesario saber tratarse a uno mismo. Para estar en sociedad hay que estar primero con uno mismo”.

Mientras que Foucault (1994: 45) señala:

“No se puede alcanzar la verdad sin una cierta práctica o sin un cierto conjunto de prácticas totalmente específicas que transformen el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transformándolo”.

Para Foucault, la ignorancia no es capaz de salir de sí, la práctica sobre uno mismo requiere de un otro que sea mediador. Esto es necesario para que se pueda establecer la relación de uno consigo mismo.

³⁸ La pedagogía pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas. En su sentido más estricto designa una metodología de las prácticas educativas, que estarían integradas en las ciencias de la educación, que es la disciplina científica que junto a otras ciencias afines como la psicología, sociología y la filosofía, se ocupa del estudio de la realidad de la educación (Diccionario Pedagogía y Psicología, 2008). Durkheim, trata de precisar el contenido de este concepto, considerándolo curiosamente como una “teoría práctica” de la educación. Determina que el papel de la pedagogía no es el de sustituir a la práctica, sino el de guiarla, esclarecerla, ayudarla en su necesidades de llenar sus lagunas. La pedagogía aparece, pues, desde esta época como un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica. La educación es un fenómeno social que tiene muchas facetas: una de ellas es la acción propiamente dicha, otra es la reflexión (la pedagógica), las otras son los componentes históricos, sociológicos, políticos. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

Sabemos que la exigencia del contexto socio-económico, hace cada vez más difícil y compleja la relación entre un profesor y un estudiante. La mirada evaluadora del sistema se encuentra en los logros de aprendizaje de los estudiantes, de las aulas, de los colegios, de los institutos, de los países, más que en los procesos que viven día a día un profesor y un alumno. Solamente ellos, en su íntima relación educativa diaria, viven atisbos de filosofía, de consejos, de afectos, de preocupación existencial, de pensamiento crítico, de búsqueda de la verdad que permiten despertar el deseo de un alumno por buscar dentro de sí su propio camino en la vida.

Nuestra investigación está centrada en conocer las ideas de los alumnos de 4º de ESO respecto a la relación educativa a partir de sus estatus de madurez identitaria. Es por esta razón, que los factores o dimensiones teóricas que a nuestro parecer forman parte de la relación pedagógica, los expondremos a continuación limitando así la problemática que queremos comprender.

2.1.2. La relación cognitiva

Queraltó (2003), desde un punto de vista pragmático, señala que dentro de los diversos tipos de relacionalidad racional, hay que determinar la manera de concebir la relación, y, especialmente, el puesto y la función ejercidos por ella en el proceso cognoscitivo.

La curiosidad del hombre es una señal clara de que nos encontramos ante un cerebro sano y en búsqueda de su único alimento: la información.

“La misión principal del sistema nervioso (SN) es la adaptación del ser vivo al mundo exterior, es necesario recibir información del mismo y responder de modo adecuado”
(Toledo, 1994:38).

La actitud de exploración e investigación del entorno, desencadenan un sinnúmero de mecanismos de orden neural que promueve la interpretación de la realidad configurando la

conciencia personal, la individualidad, lo que conocemos como el “yo” de los sujetos humanos.

El complejo sistema biológico de la percepción humana³⁹, los múltiples receptores de la corteza cerebral y su complejo, pero eficaz proceso de asimilación de la información sentida, son la base del pensamiento, la decisión y, finalmente, la acción o respuesta del sujeto hacia el entorno.

Jiménez y Huidobro (2003:105) señalan que:

“El mundo está ahí sin necesitarnos para existir; pero cuando yo lo percibo por medio de mi cuerpo se llena para mí de colores, de sonidos, de olores y, sobre todo, de significaciones de las que carece el mundo físico sin mi intervención sobre él. Por eso la sensopercepción constituye una forma superior de conocimiento, que relaciona nuestra consciencia con el mundo exterior a través de la captura de datos sensoriales concretos y manifiestos”.

Gracias a los últimos estudios en neurociencia, ya sabemos que las funciones cognitivas no se encuentran localizadas en un área cerebral específica (modelo de segregación funcional), sino que dichas funciones son el resultado de la articulación de los complejos sistemas funcionales, es decir, que la interpretación de la información tanto interna (del organismo) como externa (de los contextos) y también la acción humana, son producto de determinados patrones de activación cerebral. Ante ello, podemos decir que participan varias áreas coactivadas a la vez:

“Cuando se recibe un estímulo del ambiente exterior o interno, los diferentes tipos de energía son transformados en energía electroquímica gracias a ciertas células especializadas llamadas receptores. Esta energía electroquímica va a ser conducida al cerebro por neuronas especializadas en la transmisión sensorial y finalmente será analizada por el cerebro, dando lugar a las percepciones” (Jiménez y Huidobro, 2003:57).

³⁹ Entendemos por percepción aquel proceso que describe Ortiz (2009), mediante el cual el cerebro es capaz de analizar, integrar, reconocer y dar significado a estímulos sensoriales.

Toledo (1994:107), a su vez, agrega:

“Sería deseable que, desde el punto de vista didáctico, las cosas sucedieran en la secuencia mencionada, una detrás o después de la otra (sensación--> percepción--> abstracción--> categorización--> discriminación--> conceptualización, etc.) pero en realidad no es tan sencillo. Como en todo sistema constituido por ‘bucles’, las señales no siguen una dirección única, sino que se establecen circuitos de retroalimentación. La arquitectura funcional del cerebro imprime su ‘estilo cognitivo’ en el modo de procesar (e incluso captar) las señales que llegan del exterior, de modo que sólo se percibe aquello que se está dispuesto a percibir, e incluso se siente aquello para lo que existe una disponibilidad de sentir”.

Las diferentes áreas comunicadas entre sí crean verdaderos circuitos dinámicos neuronales responsables de las funciones cognitivas, es decir, pensar en las funciones cognitivas es pensar en patrones neuronales en donde una sola neurona se encuentra interconectada de forma dinámica y compleja con una multitud de neuronas a través de una gran variedad de receptores y neurotransmisores sinápticos, es decir, las neuronas interactúan entre ellas creando un circuito neuronal, trazando mapas dentro del cerebro, donde se almacenan tanto las actividades como las respuestas que provoca.

“Las neuronas ayudan al cuerpo pluricelular propiamente dicho en la gestión de la vida. Ese es el propósito que las neuronas cumplen y el propósito de los cerebros que constituyen. Todas las asombrosas proezas del cerebro que tanto admiramos, desde las maravillas de la creatividad hasta las nobles cimas de la espiritualidad, parecen haberse logrado gracias a esa decidida dedicación de las neuronas por la gestión de la vida en los cuerpos que habitan.” (Damasio, 2010:72).

Pues, entonces, el ser humano construye su realidad como una unidad biológica que es y que reacciona ante acontecimientos reales, tanto internos como externos, donde el cerebro de dicha unidad biológica consciente, los procesa de acuerdo a los modelos de circuitos que posee y reaccionará a partir de dichas correspondencias con las propias características del acontecimiento. Seleccionará del repertorio que posee la respuesta que dispone su cerebro, para cumplir así con su función reguladora entre la conciencia o unidad biológica y el entorno.

Para que los humanos puedan desplegar este sinfín de capacidades cognitivas, debe existir una “relación”, una conexión o correspondencia con otros seres humanos que, a su vez, forman parte de una red de conocimientos. La experiencia sensorial, las prácticas y las representaciones de los objetos y de los conceptos, se encuentran enmarcados en un conjunto de fines, valores y normas culturales-sociales de carácter tradicional o evolutivo (que cambian o varían con el tiempo).

Olivé (2000:227) señala que, desde el punto de vista individual, como especie:

“...hay muchas maneras legítimas de conocer y de interactuar con la realidad, por lo general, tenemos representaciones correctas de la realidad y genuinas interacciones con ella. Esto es posible porque contamos con su complicidad, porque la realidad nos deja tocarla y se deja hacer simplemente porque somos parte de ella.”

El ser humano toca la realidad a través de sus emociones, el cerebro percibe las emociones⁴⁰ y las transforma en sentimientos que desencadenan el pensamiento y la acción. LeDoux (1999:13) nos dice que las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental:

"Ellas definen quiénes somos tanto desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros".

Damasio (2003:86) agrega:

⁴⁰ Richard Lazarus y Bernice Lazarus (2000) en su libro *Pasión y Razón, la comprensión de nuestras emociones*, nos llevan a comprender los significados que subyacen en las emociones, aceptar las emociones, controlarlas para que no interfieran en las relaciones con las personas que nos importan. Una situación de enojo por ejemplo nos habla de que la persona se siente menospreciada. *"Aunque pueda que no lo reconozca, podría tener dudas sobre su propia valía. Estas dudas le pueden llevar a buscar admiración del prójimo, y cualquier indicación de que no le consideran así resulta extremadamente amenazadora para su identidad personal, cosa que conduce a la emoción del enfado.* Richard Lazarus y Bernice Lazarus (2000:20)". *"Si se quiere brindar apoyo es comprender los significados personales que estos individuos otorgan a los acontecimientos, que a su vez suscitan las emociones que sienten* Richard Lazarus y Bernice Lazarus (2000:21)". *"Las emociones se ponen en marcha no sólo por el agente provocador, sino también por la disposición a interpretar las situaciones de una manera particular; de hecho, según las creencias que la persona ha adquirido, que influyen en el significado personal subjetivo que se da a lo que está ocurriendo* Richard Lazarus y Bernice Lazarus (2000:61)".

“Un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamiento sobre determinados temas”.

Con ello, queremos decir que la relación cognitiva es un proceso cerebral que le permite al sujeto dar un sentido a su actuar cotidiano, el que podríamos entender como aprendizaje. Este fenómeno se produce a través de las emociones provocadas por las primeras sensaciones que ocurren en el sujeto ante el entorno y ante la relación con los demás. Desde este momento, se comienzan a poner a prueba sus habilidades sociales que le permiten generar el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos.

Si bien la enseñanza tiene la intención del aprendizaje en los estudiantes, este ocurre de forma íntima en cada uno de ellos. El proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula se expone, día a día, a resultados no pretendidos.

Como nos dice Morales (1998:9):

“Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos”.

El aprendizaje es un proceso y se evidencia en el que aprende y no en el que lo evalúa. El que evalúa tiene puesta su mirada solo en lo formal, mientras que el que aprende, lleva a dentro de sí lo formal, pero no puede excluir lo informal porque ambas situaciones son para él, la vida misma.

2.1.3. La relación educativa

Desde la reflexión más antigua sobre el fenómeno de lo educativo, la relación entre educador y educando, se configura como una relación de ayuda. La labor del maestro no es, pues, la de infundir conocimientos, sino que como Sócrates, se limita a ser “partera de

almas” (Platón, 369-368 a.C.:149^a-151e). El maestro no produce en el otro el saber, sino que el maestro exige siempre la participación activa del que aprende, consistiendo la misión del educador en orientar esta actividad en la dirección correcta (Platón, 404 a.C.:518b-d). Es así que una relación educativa debe estar centrada en la acción del educando⁴¹.

No basta con realizar la acción o actividad por el educando para ser considerada educativa. Para Jover (1991) el carácter educativo de una acción no viene dado por el simple hecho de ser una acción. Esta acción debe estar conectada con lo que es valioso para el desarrollo del hombre que la realiza. Esto quiere decir que las acciones deben comprender una mejora, una perfección para quien la realiza.

Desde un punto de vista etimológico, el término “educación” viene del latín *educare* que, por un lado significa “criar”, “alimentar”, “nutrir” y, por otro, alude a “sacar”, “conducir de adentro hacia fuera”. Es decir, que tiene una doble significación que ha creado dos posturas:

“En el primer caso, se trata de un proceso que se ejerce a través de una acción externa al individuo y que tiene como finalidad su crecimiento. En el segundo caso, se refiere a encaminar, encauzar o desarrollar la naturaleza de aquel que se educa y por ello muchas veces se hacía alusión a que no debía perturbarse esta naturaleza con actividades artificiales, sino ayudar a que se desarrolle” (Perrone y Propper, 2007:153).

La realidad educativa es un contraste de realidades de un sitio a otro. La condición económica de un contexto determina las necesidades, las diferencias y las acciones que se realizan para entregar una educación de calidad. Hacemos referencia a esta reflexión porque desde ella, el estudiante podrá tener la suerte, o no, de encontrar en el ambiente educativo formal, referentes positivos que le permitan un camino ideal, tanto para el desarrollo de su personalidad, como para superar las precarias condiciones sociales que subestiman sus posibilidades de movilidad social.

⁴¹ Inspiradores de la educación activa como Rousseau, Fröbel, Tolstoi y Pestalozzi, llevaron a otros como John Dewey, Pierre Bovet, Ovide Decroly, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb, Adolphe Ferrière, Jean Piaget, María Montessori, Paulo Freire, entre otros, a profundas investigaciones y métodos pedagógicos partiendo de la base de que ninguna experiencia educativa se debe considerar definitiva ya que siempre existe la tensión entre la teoría y la práctica. La pedagogía siempre será inacabada, imperfecta, pero donde el agente principal es el educando.

Al respecto, Bernal nos dice:

“La mera construcción de la identidad no asegura su carácter humanizador, verdaderamente emancipador. Esto sólo es posible cuando la construcción de la identidad personal se realiza desde un proyecto educativo, cuando el sujeto se implica en la construcción sociocultural de su personalidad moral (2003:131).

Autores como Casado (1990) y Escámez (2010), destacan que en la actualidad la educación presenta signos de profunda desorientación e incertidumbre tanto moral como intelectual, y esta situación aqueja directamente al sistema escolar, las razones son que la propia sociedad convierte el sistema educativo en un instrumento para la solución de los graves problemas que la sociedad actual tiene: droga, delincuencia juvenil, violencia. Además se le reclama a la educación la urgente necesidad de que ella se adecúe al mercado de trabajo, ya que indirectamente se le hace responsable también del alto nivel de desempleo. Por otro lado, *“El hecho de esclarecer cuáles son los fines del sistema ayudaría a la propia sociedad a observar con más precisión hasta qué punto es deficitario o ha fracasado el modelo de entender y de vivir la escuela” (Escámez, 2010:44).*

El acto educativo formal que realiza la escuela, es un aporte importante para que el individuo aprehenda las formas morales de la sociedad y de la cultura (lo que se conoce como "marco social" o "función social") que lo sostiene, ya que un ser acto público, el sujeto tiene la posibilidad de interactuar y formar sus ideas críticas respecto a las diversas relaciones que se van dando y que van conformando su experiencia. También, comprende el vivir circunstancias públicas que lo limitarán, pero que debe aprender a afrontar, sobrellevar y superar, para lograr su madurez social, entendida ésta como la independencia social y económica necesaria para poder desarrollar su proyecto de vida.

Dewey (1916:77) nos decía:

“La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la calidad de vida que prevalezca en el grupo”.

La educación se reconoce como una acción, como una intención clara de producir un cambio, que va desde el reconocimiento biológico y psicológico al cultural, es decir, que la primera intención es la de separar al ser de su propia naturaleza de ser hombre como especie, para incorporarlo en el camino del aprendizaje de la cultura humana como civilización. Fernández (2007:207), nos dice al respecto que:

“En todas las sociedades tiene lugar pues este proceso social de producción de las identidades de los individuos o de la subjetividad, del que son parte central los sistemas educativos. Con el proceso de socialización se evita que cada generación tenga que recrearlo todo partiendo de cero. Y por parte de la sociedad, se hace posible su continuidad y su funcionamiento”.

La escuela y, específicamente, el aula es el lugar donde se desarrolla el proceso comunicativo educativo formal de la sociedad. Esto implica pensar en una comunidad centrada en la acción educativa. La riqueza de la comunidad se encuentra en la diversidad de quienes participan en ella, es decir, por los profesionales de la educación, por las familias y los principales actores del proceso, sus hijos, los estudiantes.

Al respecto, podríamos mencionar a Colom (2008:18), que nos dice:

“El proceso de humanización tiene como objetivo el construir al individuo en una sociedad ya dada, y para alcanzar ese fin afrontamos la realidad, usando las facultades intelectuales para interactuar en un contexto humanizado, pues tan sólo la pertenencia a un grupo y a una cultura permite desarrollar la educabilidad del hombre”.

Sabemos que se valora la función socializadora del instituto, pero también hay una clara tendencia a valorar otros entornos educativos⁴² que son complemento y beneficio para

⁴² Discriminar en lo educativo, impone parcelar el universo educativo. El sentido educativo que conocemos en la actualidad tiene un punto de partida. Según Coombs (1985), en los años 60, junto con el cambio en la concepción de lo que significaba desarrollo, se produjo un cambio profundo en el concepto de educación que la llevó a redefinirla como tal, ya que por esos años estaba la tendencia de confundir el concepto de educación con el de escolarización, por lo tanto, la educación de una persona se medía por los años de permanencia en las aulas y por el nivel de los títulos conseguidos. “Este concepto de educación institucionalizada y limitada por la edad, acarrea tres consecuencias que en modo alguno encajaban en la experiencia cotidiana. Se daba por supuesto que sólo las escuelas podían satisfacer todas las necesidades esenciales de aprendizaje de los individuos; que se podía conseguir esto, de una vez para siempre, durante la “edad escolar” del individuo, y que todo aquel que no llegaba a completar una “brillante” educación escolar se convertía ipso facto en “ineducado” (es decir, ‘ignorante’)” (Coombs, 1985:42). Es en los años setenta cuando se produce

las propias personas. Hablar de educación es complejo porque es una realidad dispersa y versátil. Todo lo que ocurre en ella es diverso:

“Distintas sociedades organizan su educación de forma diferente precisamente por eso, porque no existe, no ha existido ni existirá nunca una fórmula de educación válida para todo tiempo y lugar”.

Efectivamente, la condición relacional del ser humano lo expone a un permanente aprendizaje social, su presencia en diferentes sitios en los que se encuentra desarrollando su vida, lo exponen a diferentes tipos de educación, entendiendo a estas como educación formal, no formal e informal⁴³.

el cambio y la educación se comienza a ver como una concepción más amplia. Ahora se identificaría con el de aprendizaje, sin tener en cuenta dónde, cuándo o a qué edad se producía el aprendizaje. Por ello, la educación se definirá como un proceso que “dura toda la vida” y que abarca desde la primera infancia de la persona hasta sus últimos días de vida (Coombs, 1985).

⁴³ Basándonos en las definiciones de Cuadrado (2008: 45-47), la educación formal la entendemos como aquella que: “*Es el sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad*”. La educación formal tiene las siguientes características: a) Es intencional o planeada y reconocida por toda la sociedad. b) Los agentes educativos son profesionales titulados. c) Se desarrolla en un espacio concreto (centro educativo). d) Es organizada por organismos públicos. e) Se realiza durante una etapa concreta. f) Los contenidos son coherentes con el contexto social y cultural de sus participantes. g) Está destinada a un individuo infantil, juvenil o adulto. La educación no formal la entenderemos como aquella que: “*Cubre toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños*”. La educación no formal tiene las siguientes características: a) Los procesos formativos están organizados por un amplio número de entidades sociales (sindicatos, universidades populares, etc.). b) La sociedad la percibe como un sistema difuso de educación. c) Está destinada a personas de cualquier edad ya que su concepción es participativa y no da lugar a titulaciones oficiales. d) Su acción es visible porque ya que existe un formador identificado más con la diversión que con la formación. e) Algunos procesos son academicistas por tratar de obtener reconocimiento como la educación formal. f) Sus contenidos son muy amplios y variados. g) Sus espacios son: museos, empresas, sindicatos, aulas naturales, etc. h) Sus agentes pueden ser ayuntamientos, ONG, parroquias, sindicatos, etc. Finalmente, La educación informal hará referencia al: “*Proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; por lo general no es organizada, es asistemática, no intencional en ocasiones, pero a ella se debe el gran bagaje de conocimientos que cualquier persona adquiere a lo largo de su vida*”. La educación informal tiene las siguientes características: a) Concepción lúdica y no organizada. b) Su acción no es visible ante la sociedad y el nivel de conciencia de los conocimientos adquiridos por las personas es muy bajo. c) Actúa en todo momento y durante toda la vida. d) Es más atractiva y entretenida porque utiliza recursos audiovisuales y tecnológicos por lo que es más eficaz. e) El objetivo es el del promotor del proceso. f) Transmite contravalores y contribuye a mantener la injusticia social. g) Utiliza estrategia como: estimulación subliminal, seducción, manipulación, creación de necesidades. h) Los aprendizajes informales son los transmitidos por las estructuras donde viven los individuos, y la sociedad global por medio de sus subsistemas sin que haya intención de aprender por parte del individuo. i) Abarca un amplio espectro de contenidos, estos son la educación para la vida misma es decir los que enseñan a pensar, decidir, sentir y a responder a los diversos estímulos. j) Campos de actuación: relaciones de amistad, cine, la contemplación, las costumbres, la conversación, la enfermedad, la risa, la soledad, etc. k) Los espacios son todos aquellos en que se producen relaciones sociales, contacto con la realidad, productos culturales, acciones comunitarias, etc. l) Los agentes son: la familia, amigos, cuentos,

Considerando al sujeto moderno fragmentado, las constantes y nuevas crisis a las que se debe enfrentar, la exposición a escenarios científicos y tecnológicos complejos, la educación se enfrenta a un proyecto de lo humano racional y medible, donde el desarrollo de su identidad aprende a convivir con tan diversas fragmentaciones, que se hacen necesarios los escenarios moralmente afectivos, que le permitan comprender la importancia de sus decisiones y cómo éstas afectan, tanto a su vida, a la de los demás, como al ambiente social y natural.

Los espacios educativos formales y no formales se complementan el uno con el otro. La preocupación por desarrollar ambientes educativos basados en las buenas relaciones, en el diálogo que promueva la práctica democrática, es cada vez mayor. Es de esperar que la opresión del sistema económico y de la comparación de logros de resultados estandarizados en educación, permita continuar con el proyecto de una filosofía educativa en pro del desarrollo global de la personalidad, de la individualidad de los sujetos y que se entienda ésta, como la necesidad permanente de renovación y riqueza de la propia sociedad.

Para profundizar en la compleja tarea educativa, consideramos importante indagar brevemente en las dimensiones y roles humanos, que intervienen día a día en la relación educativa.

2.1.4. La relación educativa desde la familia

Para Heredia (2006:51), la familia es el grupo social natural donde los seres humanos aprenden a relacionarse y a adquirir las normas y los valores característicos del grupo⁴⁴ al que pertenece.

juguets, refranes, comics, prensa, música, etc. estas tres situaciones educativas conforman la universalidad del desarrollo del ser humano.

⁴⁴ Las formas que reviste el grupo son diversas: la familia nuclear, compuesta por los padres y sus hijos; la extensa o amplia, que comparte el cuidado de sus niños; la familia uniparental, a cargo de un solo padre. La reconstituida o reconstruida: tras el divorcio y segundas nupcias, típica de nuestro tiempo, formada además de los adultos, por los hijos de cada uno y por los hijos comunes de la pareja. Parejas de hecho: del mismo sexo (Heredia 2006).

“Las formas peculiares de habla, los modos, las costumbres, la cantidad de sobreentendidos, las anécdotas, los mitos, las creencias, las ceremonias constituyen ese mundo propio que llamamos familia. La familia, por cierto, no es un lugar cerrado, sino un continuo proceso de construcción y cambio. Cada vez hay más niños criados en entornos no tradicionales, en absoluto perjudiciales para su desarrollo”.

Para Fernández (2004) la familia es la que recoge al sujeto en el punto de partida, lo envuelve con vínculos afectivos y de dependencia material, hasta que el individuo es capaz de organizar su propia vida y donde nunca rompe sus lazos con ella.

Para Borobio (2003:10), la relación cultura-familia es trascendental:

“La cultura es un elemento configurativo de la persona humana y, por lo tanto, de la familia. El hombre solo puede desarrollarse en el marco de una cultura. Esta abarca toda la actividad del hombre [...] el hombre y la familia existen en una cultura concreta. Pero ni el hombre ni la familia se agotan en esta concreta cultura”.

Aunque hoy se pueda pensar que los padres han perdido la autoridad sobre sus hijos, es mejor pensar que las relaciones entre padres e hijos han cambiado sustancialmente en las últimas generaciones. Dentro de estos cambios, hay aspectos positivos y también negativos pero siempre mejorables o constructivos. La reconstrucción cultural, la globalización y la interculturalidad son solo algunas de las cuestiones que están influyendo en la relación familiar.

Flores (2011:01) señala:

“A pesar de los intentos de las instituciones eclesiásticas de mantener su estructura inicial, la familia se transforma estableciendo diferentes estructuras que no afectan a su fortaleza y que se adaptan al progreso en pro de las libertades emocionales de los individuos, con la ayuda del Estado que actualiza sus leyes, adaptándolas a las nuevas realidades”.

Debido a que la familia no es suficiente para educar, ha surgido la escuela y hoy la relación entre las dos principales instituciones educativas de la sociedad (la familia y la

escuela) se acusan mutuamente en las deficiencias o problemas que existen en la relación educativa con los hijos-alumnos.

“La escuela acusa que tiene que suplir la falta de autoridad que lleva a un comportamiento permisivo con los hijos y que abarca a todos los aspectos de la vida personal y de relación” (Sarramona, 1999:11).

Tanto la familia, como unidad de socialización primaria, como la escuela, como unidad de socialización secundaria, acogen y preparan a todos los sujetos para la relación social. Ambas cuentan con una autoridad establecida sobre los niños y los jóvenes. La autoridad de la familia se basa en las relaciones de afecto y dependencia y es reforzada por la sociedad misma, que sostiene el poder de los adultos sobre los que no lo son (Fernández 2004).

La relación familia-escuela comienza por la elección del centro escolar o educativo. No en todos los casos dicha elección es una reflexión verdadera desde los objetivos o metas que se proponga la familia para con sus hijos. Pero una vez establecida la elección, comienza la relación escuela-familia.

Sarramona (1999) aconseja que dentro de estos grupos (familia- escuela) las normas de comportamiento se han de elaborar siempre con la participación de todos los implicados, para que sea posible exigir su cumplimiento de manera consciente y responsable. Si las normas de convivencia y buen comportamiento son impuestas de manera dictatorial, engendra sentimientos de culpabilidad porque los sujetos no se han visto nunca implicados previamente en su determinación y porque la configuración de los grupos varía de un año a otro⁴⁵.

⁴⁵ Así lo señala López (2014:67) cuando hace referencia a la configuración de la realidad social y da cuenta de tres características: “primera, que es inseparable de sus componentes humanos porque la propia existencia de la sociedad depende, de alguna manera, de nuestras actividades en tanto realizadas por seres humanos – agentes sociales. Segunda, que la sociedad es fundamentalmente transformable y no tiene una forma inmutable o estado preferido. Es solo como sí misma, y lo que es exactamente en algún momento determinado depende del hacer humano y sus consecuencias. Tercera, tampoco somos nosotros, sin embargo, agentes sociales inmutables, porque lo que somos y hacemos como agentes sociales está también afectado por la sociedad en la que vivimos y por nuestros propios esfuerzos por transformarla”.

El estar conscientes de la realidad de los alumnos y de sus familias, ayuda a encontrar el punto de partida, pues desde allí la educación logra penetrar en la conciencia de los sujetos. Cebotarev (2002:1) señala:

“...las teorías que provienen de otras disciplinas y subdisciplinas facilitan entender la especificidad de algunas características de la familia, mientras otras particularidades de sus dinámicas y procesos hacen que su estudio sea de difícil aprehensión, complejo, y demandante de especificidad en un marco de integralidad”.

La escuela es, entonces, un lugar público, diverso, dinámico, en constante cambio, que se ve obligada, en ciertos casos, a asumir la diversidad de las problemáticas sociales de sus alumnos y sus familias, que en no pocos casos van más allá de la vulnerabilidad social. *“La múltiple, diversa y compleja condición de la familia, es de reciente aceptación. Hace poco tiempo se reconoce su importancia en el devenir social”* (López, 2014:69).

Son muchas las iniciativas que, paralelamente a la educación formal, puede realizar la familia para que sus hijos no se desentiendan del proceso educativo. La cooperación, la involucración durante el proceso educativo ayudan a que en su hijo no desarrolle el sentimiento de incompetencia ante las tareas escolares (Marchesi, 2008). Es por esto que los hijos-alumnos, necesitan de la autoridad para su educación, pero no de autoritarismo. Dicha autoridad debe llegar a ser reconocida por los alumnos, debe hacer consciencia en ellos.

Para Sarramona (1999), el autoritarismo provoca en los alumnos pasividad, inmadurez, conformismo, agresividad, porque los cumplimientos de normas no surgen desde la convicción personal, desde la responsabilidad del sujeto. La obediencia⁴⁶ es el

⁴⁶ Milgram (2005:6): señala que el problema de la obediencia no es exclusivamente psicológico. La forma y figura de la sociedad, y la manera en que se desarrolla, tiene mucho que ver en él. Todas las sociedades deben inculcar hábitos de obediencia en sus ciudadanos, puesto que no puede haber sociedad donde no exista alguna estructura autoritaria. Aprendemos la obediencia en la vida familiar y en la escuela, pero sobre todo cuando empezamos las relaciones de trabajo, cuando se ingresa a una oficina, una fábrica o al ejército el individuo tiene que ceder por fuerza ciertas dosis de criterio personal para que aquellos sistemas más extensos puedan funcionar eficientemente. *“En estas situaciones de trabajo no se considera uno responsable de sus propias acciones, sino agente que pone por obra los deseos de otra persona”*

resultante del compromiso con la norma, ha de ser compatible con la libertad, entendida como aceptación de la autoridad mediante la reflexión.

Cuando los alumnos se encuentran con dificultades en el proceso educativo, es la familia la que ayuda al hijo a conseguir una reacción positiva a través de todas aquellas otras actividades que realizan los hijos fuera de clases y donde los padres o tutores reafirman los éxitos o logros de sus hijos. La reflexión de la familia sobre su comportamiento y sobre cómo es capaz de enfrentarse a las dificultades, puede ser útil para que el hijo en su rol de alumno tome consciencia de sus propias posibilidades en otros entornos sociales.

Por su parte, los jóvenes, desde su niñez, saben cuál es el límite de resistencia de los adultos, hasta qué punto los padres se mantienen firmes en sus planteamientos. La relación educativa no es una relación fácil y los padres deben aprender a decir que “no” a sus hijos. Los hijos de hoy se encuentran en un entorno con muchas demandas, seducidos por la exageración material y es preciso decir no y, a veces, explicar las razones de un no.

Los padres, junto con el profesor, son un referente de construcción “identitaria de origen”⁴⁷ para sus hijos-alumnos, por lo que los adultos deben ayudar y guiar a reflexionar a los jóvenes. Cuando se les da una negativa, el diálogo podría incluir explicaciones de las decisiones de los por qué. Aprender a escuchar diferentes puntos de vista y respetar la personalidad de los hijos-alumnos, ayuda a que aprendan a expresar sus opiniones con respeto.

Marchesi (2008:123) señala que es importante que los padres se mantengan en contacto con el profesor.

⁴⁷ Rodríguez (2004:3-4) señala que el concepto de **identidad como referencia al origen**, se entiende como actualización de la referencia a mi origen, a la fuente de mi ser. Yo no me defino por mi afiliación a un grupo, sino por mi filiación, por mi pertenencia originaria que se expresa –significativa, aunque sólo parcialmente– en una tradición donde se manifiestan las fuentes de mi ser –familia, patria, lengua, cultura, religión–, y que yo debo enriquecer y comunicar; pues en esto radica mi perfeccionamiento personal: no en la afirmación de mi mismidad ni en la cerrada apología de mi grupo, sino en la intensa y cotidiana actualización de mi coexistir.

“Al estar en contacto, los padres con el profesor pueden conocer diferentes puntos de vista, coordinar iniciativas y asegurar que los mismos mensajes lleguen al alumno tanto desde la familia como desde la escuela”.

Además, es importante que el profesor conozca a la familia, a los padres o tutores, con el fin de buscar coherencia entre sus iniciativas, sus propósitos, sus condiciones, evitando la desmotivación de los hijos-alumnos. De hecho, el esfuerzo de los profesores se pierde, si después el alumno vive en un ambiente disperso, sin control o con otro tipo de exigencias en su casa (Marchesi, 2008).

Las actuales estructuras familiares se remiten a grupos reducidos, padres e hijos o solo el padre-madre, y los hijos que se reducen a dos o tres. Los progenitores tienen horarios laborales que impiden dedicarse todo el tiempo a la custodia y educación de sus hijos. Las familias que, antes se caracterizaban por estar compuestas por varias generaciones vivían bajo un mismo techo, han cambiado. Este cambio ha sido radical, la familia se ha vuelto más individualista y el núcleo familiar se ha atomizado. Ya no hay familiares cercanos que ayuden con la custodia y educación de los hijos. Sarramona (1999:21) nos dice que estos grupos reducidos no permiten:

“...cultivar adecuadamente toda la dimensión socializadora que comporta una educación integral que pasa por la comunicación y juegos entre iguales”.

Es así que la escuela o el instituto y, en especial, el profesor, permiten la convivencia, la socialización que requiere la vida en comunidad y que sólo las familias muy numerosas podrían compensar. Es importante señalar que los padres son los únicos responsables legales y morales de la educación de sus hijos. La educación impartida en los centros educativos no puede suplir esta responsabilidad, aunque en muchas ocasiones puede ayudar a reforzar ciertas pautas de conducta de socialización.

“La participación de los padres en la escuela resulta a todas luces necesaria para poder seguir ejerciendo su papel de educadores principales de sus hijos, no es un papel fácil de definir, ni fáciles de delimitar ya que son papeles complementarios, familia-escuela y viceversa” (Sarramona, 1999:73).

Ante todo, la familia debe ser una institución abierta, en comunicación permanente con el exterior, que se preocupa por educar a sus hijos socialmente para que se sientan preparados para vivir fuera de ella.

Ortega (2008:11), señala que:

“Un entorno que a veces les será favorable y en otras hostil. Aprender a manejar los conflictos y las dificultades exige confianza y autoestima, y esto pasa necesariamente por educar en un marco de afectividad y cariño. Sólo una familia con lazos afectivos fuertes es capaz de transmitir valores”.

Para López (2008), son los valores los principales recursos para que los hijos puedan ser más o menos felices, ya que las personas que consiguen dar sentido a sus vidas son más felices que aquellas otras que viven sin ninguna dirección. El aprendizaje de los valores excede al estrictamente académico y no se alcanza a través del estudio, sino por la propia vivencia, y la imitación y repetición de comportamientos y actitudes. Así, la familia *“muestra a sus miembros lo que espera de ellos teniendo en cuenta lo que se ve como deseable y valioso en la sociedad”* (López, 2008:20).

Para Buxarrais y otros (2004), los valores pueden contribuir a la satisfacción vital las personas:

“A lo largo de los procesos de maduración del aprendizaje los niños y adolescentes van construyendo una manera de estar en el mundo, un autoconcepto, un conocimiento de aquello que les envuelve, una confianza en sus posibilidades de transformar el entorno y su propia manera de relacionarse con los demás” (Buxarrais y otros, 2004:6)

Para terminar, queremos destacar que la coexistencia personal es originaria de la familia. Todas las características de una identidad personal y de la convivencia con otros, se pueden comprender a través de la reflexión de las pautas ordinarias de convivencia familiar, es decir, el aprendizaje en una familia es necesariamente experiencial, donde la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la identidad de los géneros, entre otros, son protagonistas para

la configuración personal, para el desarrollo de las habilidades sociales: la familia es el origen de la persona.

2.1.5. Relación educativa entre el profesor y el alumno

Conocerse a sí mismo es el pilar imprescindible para poder encontrarnos con los otros. El puente de las relaciones humanas pasa necesariamente por el conocimiento propio y el de las personas con las que nos relacionamos. Si queremos que nuestras relaciones sean positivas, es imprescindible conocer a aquellos con los que convivimos. El conocimiento del otro nos permite mejorar las relaciones humanas. Al conocer cómo es el otro, sus valores, contravalores, fallos, aciertos, riquezas, pobreza, luces y sombras, sabremos cómo actuar, cómo relacionarnos.

Para profundizar en este apartado, primero hablaremos del rol del docente para luego referirnos a los alumnos. Una vez definidos estos roles, indagaremos en la relación educativa profesor-alumno propiamente tal.

2.1.5.1. El profesor

Cualquier profesor, desde el momento que entra a un aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que jamás iba a imaginar y a imprevistos que no puede resolver, ateniéndose únicamente a los conocimientos de las disciplinas en las cuales se basa su formación profesional.

Para Fernández (2004:40), el profesor y el maestro:

“Representan a la autoridad, al grupo adulto y al saber, mientras que el alumno y el estudiante ocupan el lugar del individuo, el no adulto y el que no sabe. Si como representante de la sociedad, el profesor presenta una serie de exigencias al alumno y,

como representante del saber, determina qué merece ser aprendido y qué no, cómo debe serlo y cómo no, etc., en cuanto que adulto se siente impelido y legitimado para intentar un control más amplio de la conducta de niños y jóvenes”.

El profesor es la autoridad social en el aula, donde su rol es difícil de definir en cuanto que bajo su imagen de conocedor, de experto, subyace un sin fin de roles que emergen según las problemáticas con que se encuentra durante su práctica pedagógica. Este contexto de problemáticas en el mundo educativo es lo que nos lleva a pensar en la dimensión vocacional. Es decir, que la profesión por la cual se desenvolverá el sujeto requiere una cierta dosis de altruismo, de entrega en actividades de orden social. En el caso de los profesores, Sarramona (1999:172) nos dice que:

“La vocación no exime del dominio de conocimientos y técnicas propios de la profesión docente, más cuando se trata de una profesión compleja, que abarca multitud de actividades diversas”.

Existen diferencias entre el rol del maestro de Primaria y el de Secundaria. El primero sabe que debe establecer un vínculo o una relación más emocional con sus alumnos para poder guiarlos en el descubrimiento de sus aprendizajes, mientras que el segundo es más distante con sus alumnos porque la exigencia cognitiva lo lleva a centrarse más en los aprendizajes que en las emociones. Sin embargo, las actividades a nivel profesional, para ambos, son las mismas.

“Las actividades docentes se pueden agrupar en cuatro grandes apartados: las estrictamente didácticas, las tutoriales, las vinculadas con el contexto social y las vinculadas con la formación permanente” (Sarramona, 1999:165).

Estas cuatro actividades parecen aumentar de complejidad, si sumamos la presión del contexto global, respecto a su rol de formador de personas, junto con las expectativas que se tienen de él.

El cambio tecnológico y la apertura hacia una economía global, basada en el conocimiento y la información, llevan a replantearse las competencias y destrezas que la

sociedad debe enseñar y que él debe asumir en el aula. A ello, se deben sumar las problemáticas que giran en torno al escaso reconocimiento social (Lawn y Ozga, 2004; MEC, 2014d, 2014e), y al malestar que manifiestan con el cambio de la LOGSE del año 1990⁴⁸, donde el docente de Secundaria debe asumir los antiguos niveles de 7º y 8º de enseñanza básica, caracterizado por la inmadurez que presentan los estudiantes de dichos niveles educativos (Bolívar, 2006; Navas, 2014).

Por otro lado, el nuevo contexto laboral docente exige el desarrollo de múltiples estrategias para resolver los problemas ambiguos y cambiantes del mundo real. Exige habilidades para trabajar colaborativamente y para comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados (Marcelo y Vaillant, 2013).

Para todos los niveles, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Universidad, el profesor es y será, según Klaus (2003:13), *“un modelo de autoafirmación que produce un efecto identificante sobre el alumno a partir de su propio modo de ser”*.

La profesión docente es un permanente desafío, donde se entrelaza la realidad de un aula junto con las innovaciones culturales, tecnológicas y sociales. Según Friedman y Naville (1985), la identidad de un profesional docente se vuelve el foco donde se comparten valores comunes que contribuyen a conformar la identidad profesional. La profesión define a un grupo de individuos que asume códigos éticos y prácticos, otorgándoles reconocimiento social al brindar un servicio a la sociedad, de acuerdo a los conocimientos y habilidades aprendidas dentro de las instituciones de nivel superior.

Epstein (2009), a su vez, ha definido la identidad profesional docente como el proceso por el que un profesor trata de entregar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo.

El educador tiene necesidad de ser formado en consecuencia. Todo profesor debe haber aprendido a identificar sus pulsiones, sus deseos, a detectar sus motivaciones, a

⁴⁸ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

elucidar sus conflictos interiores, a encontrar el origen de su naturaleza en su propia infancia, a distinguir lo que le incita a actuar de tal o cual forma, con el fin de superar los obstáculos que provienen de él mismo (Postic, 2000).

La labor docente⁴⁹ es muy difícil que no sea valorada e idealizada, ya que sus tareas son muchas y variadas. Dependiendo del nivel educativo en que trabaje, pueden ir desde las tareas más básicas de hábitos para autonomía en los alumnos, hasta las más complejas, que es lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Si bien las funciones de los docentes están establecidas en la legislación del sistema educativo, es sabido que la realidad de los alumnos con quienes ha de relacionarse en el aula, y dependiendo del estrato social donde se encuentre el establecimiento, sus funciones y tareas pueden abarcar más allá de lo que se le exige como profesional de la educación en el aula.

Es importante que la formación inicial docente considere estrategias y metodologías que permitan al futuro profesor, cultivar el emprendimiento en su propio trabajo, partiendo desde sus primeras experiencias laborales en el aula, recogidas desde sus prácticas profesionales, para así tener una orientación, visión y autonomía clara respecto de sus responsabilidades como agente socializador. Debe encaminar su labor hacia el logro de sus propias competencias para que:

“...así rompan su tradicional dependencia al poder político, de los expertos, de los libros de textos y de la racionalidad burocrática para que se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada” (Cano, 2005:29).

De hecho, diversos investigadores (Nias, 1989, 1996; Sumsion, 2002; Day y Gu, 2012; Hargreaves, 2014; Pereira, 2012) señalan que la identidad docente no solo se crea a

⁴⁹ A modo general, podemos señalar las tareas que desarrolla el docente como profesional (sin mencionar las aptitudes que debe poseer según el área de conocimiento): planificación del año escolar del curso que le corresponda atender; diagnóstico de las necesidades de los alumnos; preparación de las clases; diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje; búsqueda y preparación de recursos y materiales didácticos; utilización de los diversos lenguajes disponibles; motivación al alumnado; gestionar el desarrollo de las clases manteniendo orden; proporcionar información; facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje; proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización; fomentar la participación de los alumnos; asesorar en el uso de recursos; evaluar; tutorizar; ser ejemplo de actuación y portador de valores; realizar trabajos con los alumnos; fomentar actitudes necesarias en los alumnos; gestión en el centro educativo (trámites burocráticos); cargos en departamentos; responsabilidades en comedores; talleres de aprendizaje; reforzamientos; entre otras).

partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza, sino también puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario. Day y Gu (2012) sostienen que la identidad de un profesor se configura más allá de la pericia y la eficiencia, pues, además, incluye dimensiones relacionadas con el compromiso, la resiliencia y la pasión.

La autonomía docente se debe reflejar en la acción educativa, es decir, en el aula, donde las actividades siempre necesitan estrategias de acción en función de las circunstancias y de la personalidad de quien la aplica. La efectividad de las estrategias de aprendizaje dependerá de las actitudes y habilidades del profesor. Su acción es libre en el hecho de aplicar criterios apropiados a la normativa legal que dispone y regula las directrices y mínimos curriculares básicos establecidos a los que debe adecuar su trabajo.

También la propia deontología profesional regula su comportamiento, exigiendo un riguroso carácter científico y técnico de su profesión, y la implicación en cada proyecto educativo que le toca vivenciar en los institutos.

“La toma de decisión en autonomía ha de servir para potenciar la capacidad reflexiva e innovadora del profesorado y nunca una excusa para no desarrollarse profesionalmente, ni para romper la cohesión institucional marcada por los proyectos educativos de los centros” (Colom, 2008:180).

Para Fernández (2004:184-188), las dimensiones que se deben considerar en la profesión docente son:

“Competencia (producto de una formación universitaria), vocación (invocando a las ideas de fe y llamada, como servicio a sus semejantes), licencia (un campo acotado reconocido y protegido por el Estado), independencia (hace referencia a la autonomía profesional y la autorregulación (la base de la identidad y la solidaridad grupal, la profesión regula por sí misma su actuación a través de su propio código ético y deontológico))”.

La pasión de un profesor es la que promueve la búsqueda de la innovación y permite, junto a sus estudiantes, una escuela libre, resiliente, autónoma y democrática⁵⁰.

2.1.5.2. El alumno

El proceso de aprendizaje debe girar en torno al alumno. Él es el principal actor en el proceso de formación y, en tal condición, los profesionales que forman la comunidad educativa deben centrar sus esfuerzos en sacar lo mejor de sus competencias para motivar el aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, la visión que tenemos de ellos es que "*ocupan el lugar del individuo, el no adulto y el que no sabe*" (Fernández, 2004:40).

Jackson (1998:49) complementa esta visión a partir de una postura crítica, donde señala que:

"El estudiante debe estar en la institución educativa tanto como si quiere o como no. Al respecto los estudiantes poseen algo en común con los miembros de otras dos de las instituciones sociales con asistencia obligatoria: las prisiones y los hospitales mentales. [...] El escolar como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia. Ha de desarrollar también estrategias para abordar el conflicto que frecuentemente surge entre sus deseos e intereses naturales, por un lado, y las expectativas institucionales, por otro".

Desde luego, las aulas son, en muchos aspectos como los hogares, las iglesias y los hospitales. En el aula es el lugar donde se transmiten constantes discursos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido.

⁵⁰ Henderson, Nan y Milstein, Mike (2003) nos hablan de una escuela resiliente, manifestando que en el campo educativo pensar en resiliencia implica poner el foco en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, en los puntos fuertes de los estudiantes y no en el déficit. Ya que muchos alumnos se hallan expuestos a situaciones de riesgo y donde los estudios indican que los niños que han desarrollado un comportamiento resiliente, es decir, los que se superponen a experiencias negativas han contado con alguna persona durante esa experiencia con quien lograron tener un vínculo positivo. Es por esta razón que la escuela y en especial los docentes adquieren un valor y complejidad.

Respecto a la transversalidad de la enseñanza, para algunos profesores transmitir valores a los alumnos es caer en dogmatismos, pero de una u otra forma, el profesor es uno de los agentes interrelacionales que transmite a los alumnos formas de ser, de hacer, de interpretar la vida, de plantearse metas, influyendo directamente en la construcción de su identidad personal.

La educación integra tanto la dimensión cognoscitiva, como la afectiva y la axiológica, siendo estas últimas de gran interés para la presente investigación, dada la necesidad de conocer cómo el alumno percibe el mundo de la relación educativa, sobre todo, la que se genera en el aula.

Desde el punto de vista cognoscitivo, Marchesi (2008:18) comenta que es inevitable la etiqueta o la clasificación de los estudiantes:

“El sistema educativo va estableciendo una serie de filtros a lo largo de sus diferentes etapas que van dejando fuera a los alumnos menos capaces. Los demás alumnos, entre los que están los mejores, los bastante buenos, los regulares y algunos flojos”.

Lamentablemente, las condiciones y exigencias provocan que la principal función del profesor en el sistema educativo esté orientada a la selectividad de los alumnos según sus características y logros. El profesor es el referente responsable que tiene el estudiante para saber qué lo diferencia de los demás compañeros.

El contexto de los alumnos de hoy se centra en una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez, la selección y el dominio del elemento visual modifican los niveles de atención, interés, motivación y estrategias de comunicación y aprendizaje. Es decir, los alumnos fuera del aula aprenden y se relacionan de otra manera. Para Abad (2012), las relaciones personales a través del yo digital, han provocado que el individuo actual se encuentre encerrado en un bunker que no ofrece todas las sutilezas de la comunicación cara a cara. Por el contrario, es cada vez más difícil la comunicación directa con las personas.

“Las miradas digitales suelen ser estáticas y, algunas veces, falsas; mientras que la comunicación espontánea, la expresión oral, es auténtica, con lo que emocionalmente es mucho más satisfactoria” (Abad, 2012:82).

Si nosotros hemos cambiado, ellos lo han hecho a mayor velocidad. Los alumnos del aula nacen o configuran su personalidad a partir de estímulos tecnológicos que modifican la experiencia vital, la forma de relacionarse con la familia. Los modelos de referencia que lo configuran ya no son para nada igual a los de antes. El rol de los géneros, las nuevas formas de comunicación e información, la crisis económica que hace aún más difícil el acceso al mundo del trabajo o de la vivienda, retrasa la anhelada emancipación adolescente.

El sistema educativo debe considerar su intención sobre las edades que van entre los 0 y los 24 años de edad (casos especiales en el sistema son la educación para adultos y aquellos con necesidades especiales), centrando su atención en los momentos madurativos y etapas evolutivas de la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento abstracto del universo de los alumnos, así como el desarrollo de la dimensión social.

Lila y otros (2009) señalan alguno de los tipos de conflictos a los que se enfrentan los adolescentes. Por ejemplo, una vez cumplido los 24-25 años, el alumno estaría en las condiciones de discernimiento para desarrollar su independencia social, es decir, la capacidad para insertarse en el mundo laboral, para lograr una estabilidad social y económica e independencia en el núcleo familiar básico.

A continuación, analizaremos al alumno desde su dimensión individual y social.

2.1.5.2.1. Dimensión individual del alumno

La adolescencia es un momento de transiciones, transformaciones y mudanzas que van a resultar necesarias para situar a los jóvenes a las puertas del mundo adulto (Gesell,

1967; Graber, Brooks-Gunn y Ptersen, 1996; García, 2001; Casco, 2005; Parra, 2007; Lila, 2009).

Debido a estos cambios, no es apropiado considerar este período como unitario u homogéneo, sino más bien como una fase en la que los chicos tienen que hacer frente a distintas tareas progresivas. Y en función de estas nuevas tareas, desde un punto de vista psicológico, podemos diferenciar las siguientes etapas: 1) adolescencia inicial, que va desde la pubertad hasta los 13 o 14 años; 2) adolescencia media, que va desde los 15 hasta 17 años, y 3) adolescencia tardía, que va hasta los 19 o 20 años (Parra, 2007).

Para Gesell (1967: 51-52):

“El adolescente debe conocerse a sí mismo a través de las relaciones interpersonales. Los patrones de la personalidad de un adolescente en crecimiento dependen en una medida significativa de las interacciones con las demás personalidades. Las interacciones son tan diversas en forma, contenido e intensidad que no resulta fácil hacerlas objeto de generalizaciones”.

El adolescente se enfrenta a constantes tensiones provenientes tanto de su interior como del medio en que se desarrolla; es por esta razón que no se sabe hasta qué punto dichas tensiones pueden ser producto del medio cultural, ya que varían de un sujeto a otro.

En educación, se debe tener muy claro que se trabaja con personas. El proceso educativo debe considerar cuáles son las características propias del sujeto con el que se trabaja, es decir, atender a la etapa biológica y psicológica en que se encuentre dicho sujeto. Ello permitirá algunas señales de cómo comprenden la realidad y cómo se relacionan. En este caso, la adolescencia⁵¹ es la puerta a la adultez, pero no por eso se debe desatender esta etapa o acelerar el proceso.

⁵¹ En el caso de los alumnos, podríamos comenzar por comentar, por ejemplo, que lo que conocemos hoy como condición de “menor de edad” no siempre existió. La aparición y el desarrollo de esta condición supusieron en su momento una polémica, ya que era inaceptable para el orden económico una separación del niño y del adolescente: “El naciente estado capitalista no podía permitirse este concepto moderno de adolescencia debido a las necesidades de que los jóvenes formasen parte de la mano de obra. No resultaba económico prolongar la inocencia de los niños de las clases

La legislación infantil, la educación obligatoria y los procedimientos procesales especiales para la juventud, han sido sucesos históricos que han cambiado el destino y las condiciones de muchos jóvenes y niños.

Fernández (2007:337) señala que:

“La adolescencia se desarrolló por completo y se convirtió en una fase distinta de la niñez durante los años cincuenta del siglo pasado, cuando los medios de comunicación se dirigieron hacia la gente joven. Por primera vez en la historia los adolescentes tenían su propia música, sus propios bailes, sus propias ropas, sus propias modas (...). En los años cincuenta existía un nuevo grupo de consumo que requería nuevas técnicas basada en una análisis de sus hábitos, sus ideas, y su modo de pensar”

La protección hacia la infancia y la adolescencia provocaron cambios en la forma de pensar la sociedad y en consecuencia la educación.

Respecto a nuestro interés investigativo, nos acercaremos a los alumnos considerando las principales características de la adolescencia y mencionaremos algunos cambios físicos, como también psicológicos propios de la conducta a la hora de relacionarse.

La primera llamada de atención sobre los jóvenes, se produce con el inicio del “estirón de la adolescencia” y continúa con los cambios biológicos y orgánicos propios del desarrollo conocido como el “dismorfismo sexual” donde el peso, la grasa corporal, la cabeza y los músculos, aumentan de tamaño para dar con las primeras características físicas que tendrá el individuo como adulto. Por su parte, la madurez sexual se caracteriza por los cambios hormonales en diferentes niveles que producen, a su vez, cambios físicos, principalmente en la glándula mamaria de las niñas, cambios genitales en los varones y el vello pubiano en ambos sexos (Harre y Lamb, 1990).

trabajadoras si eso habría que significar que no contribuyesen a la economía familiar. A medida que el tamaño de la familia disminuyó y se aceleró el proceso de urbanización la infancia, pudo convertirse en una esfera protegida” (Fernández, 2007:335).

Mencionamos estos cambios, porque estos inciden directamente en el comportamiento de los jóvenes. El profesor es un adulto cercano para dar respuestas a las inquietudes que comienzan a aflorar en ellos, orientando comportamientos sanos como, por ejemplo, la responsabilidad para con su salud e higiene.

A nivel de relación social, la adaptación al medio y a las personas en el adolescente, se caracteriza por ser un período de intensa acomodación a la familia, la escuela, el trabajo y la vida social pero, sobre todo, es una intensa preparación psicosocial para asumir roles de adultos. Estos procesos sociales provocan estrés en el adolescente. La adolescencia suele tener una época de idealismo, en que las reglas y lo moral de la sociedad se desafían y se rechazan. Los factores sociales, políticos y culturales ejercen una influencia directa en él. La angustia se manifiesta constantemente porque no hay reglas definidas sobre cómo progresar hacia la edad adulta o sobre cuándo termina este proceso.

Las siguientes preguntas orientadoras (González y otros, 1995) nos pueden permitir apreciar mejor la etapa de la adolescencia:

¿Cómo se relaciona un adolescente con los amigos? El amigo impone conductas, valores, actitudes, críticas, entre otras. Posteriormente el chico o chica, se independizará del grupo para defender su propia identidad, aunque sigue dependiendo del grupo. Además, emerge la necesidad de un amigo íntimo que le ayuda a formar una identidad interna constante.

¿Cómo se relaciona un adolescente con los adultos? La edad de las personas o los roles, como el ser profesor, pierden su valor como argumento. El adulto tendrá que ganarse su prestigio ante el adolescente. Exigen que se les trate como adultos. No aceptan el sermón, sino el ejemplo. Cualquier comentario puede sonar a burla o ridiculización, puede provocar actitudes negativas.

¿Cómo se percibe, en el sistema educativo español, la etapa de la adolescencia? La etapa de la adolescencia coincide con el ingreso a la Educación Secundaria Obligatoria

(ESO)⁵². Dicha etapa educativa comprende cuatro años académicos, desde los 12 a los 16 años de edad de los alumnos y se organiza en dos ciclos de dos años cada uno. Con esta reordenación, el sistema educativo español pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes en el momento evolutivo de la pre-adolescencia y primera adolescencia, momentos en que los jóvenes experimentan importantes cambios, adecuando el final de la etapa educativa obligatoria con la edad de acceso al mundo laboral (16 años).

Un importante apoyo a la labor educativa de este período del desarrollo, han sido las investigaciones realizadas por el psicoanalista Erickson (1972) quien, a partir de su teoría del desarrollo de la personalidad (“Teoría Psicosocial”), describe las etapas del ciclo vital (crisis o conflictos en el desarrollo de la vida, a las cuales se enfrentan las personas), reconociendo en la etapa de la adolescencia, una búsqueda de identidad y, a la vez, una crisis de identidad, donde se avivarán los conflictos de las etapas anteriores.

Erickson (1972) investiga profundamente las crisis que viven los jóvenes en esta etapa. En su trabajo, señala que la adolescencia es una etapa donde se articula la niñez con la adultez. Refiriéndose al aspecto social, específicamente a la formación de la identidad durante esta etapa, nos dice:

“La identidad debe ser explicada dentro de una dimensión comunitaria en la que el individuo debe encontrarse a sí mismo. La juventud, en particular, depende de la coherencia ideológica del mundo al que se supone debe hacerse cargo, y en consecuencia se da cuenta perfectamente de si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma

⁵² La finalidad de esta etapa educativa es: Transmitir elementos culturales básicos (finalidad formativa). Preparar para la asunción de derechos y deberes (finalidad formativa). Preparar para la incorporación a: La vida activa (finalidad terminal); La Formación profesional específica de grado medio (finalidad propedéutica); El bachillerato (finalidad propedéutica). Otro aspecto que considera el sistema educativo para la educación de los alumnos y es interesante para la presente investigación son los siguientes pilares básicos de la etapa: Comprensividad: entendida como una forma de enseñanza que ofrezca a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita, de esta forma, la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles. Diversidad: entendida como una forma de enseñanza que permita adaptar el sistema escolar en todas sus facetas (organizativas, intereses, ritmos de aprendizaje...). Esta atención a la diversidad viene propiciada por el carácter abierto y flexible del currículo y debe ser contemplada en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones de aula y se debe materializar en: a) La optatividad: esta debe reflejarse, ante todo, en un espacio mayor para actividades educativas opcionales. b) Las adaptaciones curriculares individualizadas para alumnos con problemas de aprendizaje. c) La diversificación: La legislación actual abre la posibilidad de establecer, para alumnos con más de dieciséis años, diversificaciones del currículo, previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres y con el informe de la inspección educativa (González y otros, 1995:83-84).

tradicional como para ser ‘confirmado’ por el de identidad o está lo suficientemente debilitado como para sugerir su renovación, reforma o revolución” Erickson (1972:12-13).

Por otro lado, Wallon (2007) señala que a partir de los 10 años de edad, el individuo entra en la fase denominada “integración”. Momento clave en que se van consolidando los criterios de relación social que se vinculan con la cultura, la raza, etc. De modo que resultará decisiva, la influencia educativa familiar y escolar, es decir, las personas del contexto en la configuración de la personalidad del alumno.

El profesor de Secundaria debe considerar que, durante esta etapa, el alumno se enfrenta a procesos psicológicos inconscientes que lo cuestionan emocional y racionalmente, dificultando una adaptación rápida al medio social y, a su vez, a la propia formación de identidad. El profesor debe ayudar a la juventud a pensar en el futuro, a interrogarse, a través de un sistema comunicativo inclusivo participativo, que fomente el debate y que valore las diferencias, las individualidades y la crítica de las ideas, sobre todo, porque la atención de los adolescentes se centra principalmente y, con energías, en encontrar nuevos límites lógicos y éticos a lo ya establecido.

Marchesi (2008:101) nos dice que los alumnos realizan sus actividades o se motivan por aprender en función de las metas que pretenden conseguir. Las razones serían las siguientes:

“Evitar consecuencias negativas, preservar y mejorar la autoestima, aprender algo útil, aprender, conseguir un premio externo, aprobar y obtener el título, disfrutar de la tarea, sentir el aprecio de los demás, padres o profesores”.

Los factores que hacen que un alumno no se sienta motivado, pueden originarse desde la historia personal de cada sujeto como, por ejemplo, que tenga otras metas a las esperadas por los adultos, la protección de su autoestima, la incomprensión de la tarea, el sentimiento de incompetencia, ausencia de interés, ausencia de sentido y la necesidad de autonomía personal (Marchesi, 2008).

Respecto a la necesidad de autonomía personal esto se puede relacionar directamente con la falta de participación en las aulas. La ausencia de diálogo provoca desmotivación, los alumnos se desvinculan del proceso de aprendizaje. La necesidad de afirmación personal que siente el alumno adolescente choca en muchas ocasiones con la rigidez de las estructuras escolares. Entonces, es necesario generar entornos de confianza y de protagonismo para el alumno.

Respecto al área cognitiva, es inevitable hacer referencia nuevamente a Jean Piaget, quien admite las posibilidades de la evolución genética e insiste en la relación con el medio, como la condición necesaria para que el individuo supere las diversas etapas.

Piaget (1967) reconoce la etapa de pensamiento formal o abstracto que comprende las edades entre los 11 y los 15 años de edad. En esta etapa, el individuo ya es capaz de tratar hipótesis y conceptos, sin necesidad de trabajar directamente con los objetos o sus representaciones. Además, el paso al pensamiento abstracto no resulta fácil, requiere de intervención educativa para lograrlo y se puede considerar que algunos adultos no llegan a acceder a él en toda su plenitud (Colom, 2008).

Más tarde, a mediados de los años 80, se publica uno de los estudios que revolucionaría los fundamentos esenciales del concepto de inteligencia en el ser humano: la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1983) plantea una pluralidad de la mente, respecto a las capacidades que puede desarrollar, ampliando la visión de la inteligencia a conductas y habilidades que van más allá del pensamiento racional y lingüístico y que habían sido los referentes indiscutidos para medir la inteligencia en el ser humano.

La teoría de las inteligencias múltiples⁵³ deja de lado una visión uniforme y selectiva de la educación, por una visión pluralista que ve a las personas con diferentes

⁵³ Gardner, en *Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (2005), expone los distintos tipos de inteligencias: Inteligencia lingüística: capacidad exhibida en su forma más completa, tal vez, por los poetas. Inteligencia lógico-matemática: capacidad lógica, matemática así como la científica. Inteligencia espacial: capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Inteligencia musical: identificada en músicos como Mozart. Inteligencia corporal y cinética: capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo. Finalmente, dos tipos de inteligencias personales, no muy comprendidas,

potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos. La verdadera innovación de esta teoría para la educación radica, por una parte, en la crítica y necesidad de replantear el sistema evaluativo, caracterizado por pruebas tipo test que miden solo capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas, que son insuficientes para las diversas formas que tienen los alumnos de resolver un problema o construir sus respuestas. Y, por otra parte, la importancia de la diversidad, donde si bien cada alumno tiende a resolver y construir de una manera determinada, combinando las distintas inteligencias, es también su autonomía la que tiende a motivar una o a otra inteligencia, hasta un nivel adecuado de competencia necesario para comprender y expresar aún mejor su realidad.

Por lo tanto, los profesores, que también tienen niveles de inteligencia dentro de cada categoría, deben comprender que no todos aprendemos de la misma manera, por lo que es aconsejable para la docencia:

“Exponer al alumno a una situación compleja para estimular varias inteligencias o colocar varios materiales procedentes de varias inteligencias y ver hacia cuál de ellos gravita el individuo determinado y con qué grado de profundidad lo explora” (Gardner, 2005:57).

El uso de la observación hacia el comportamiento del alumno, es un tipo de evaluación que permite identificar mejor las características cognoscitivas personales desde una forma más global y, de alguna manera, permite al profesor estar más preparado al momento de afrontar algún inconveniente con el alumno. También le permite ayudar al alumno a experimentar el éxito, donde puede llegar a percibir que su esfuerzo tiene recompensa. Por tanto, la experiencia de éxito es fundamental para mantener la autoestima de los alumnos y reforzar su compromiso con el estudio (Marchesi, 2008).

esquivas a la hora de ser estudiadas pero inmensamente importantes: la inteligencia interpersonal: capacidad para entender a las otras personas. Lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. La inteligencia intrapersonal: capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar ese modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Inteligencia existencial: es la que empleamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá. Inteligencia naturalista: referida a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno.

También, el conocimiento de las inteligencias múltiples va en directa relación con un principio del que todo pedagogo se preocupa: la educación debe satisfacer las necesidades del educando. Es decir, *“partir de las necesidades, garantiza la motivación del educando hacia el proceso de aprendizaje y educativo en general”* (Colom, 2008:195).

La motivación no es otra cosa que la orientación y activación de la conducta. Puede ser de manera intrínseca, es decir, aquella que surge como consecuencia de la satisfacción que produce la misma actividad, o extrínseca, relacionada con factores externos de la misma actividad que se pretende, tales como premios o castigos. Es importante dar énfasis al primer tipo de motivación, ya que incide directamente en la autoestima y en la satisfacción del alumno por el acto de aprender para progresar y ayuda a identificar cómo y por qué hacemos las cosas de una manera determinada.

2.1.5.2.2. Dimensión social del alumno

En la dimensión social, el sujeto, a partir de su "yo", reconoce al otro, la relación con los demás, pero también consigo mismo. El individuo nace sujeto a una sociedad determinada y a través de ella se forma un conocimiento de sí mismo y de los demás, principalmente a través de dos instituciones: la familia y la escuela. Como decíamos anteriormente, estas dos instituciones serán las responsables directas de configurar su personalidad: padres, docentes y pares juegan un papel fundamental en el proceso de socialización y del cómo relacionarse. A través de la relación que establece con ellos, los adolescentes aprenderán a comunicarse, aceptar normas de conducta y adquirir valores.

Así, el alumno va asimilando diferentes aspectos de la vida, gracias al tejido de seguridad y confianza proporcionado por la familia y gracias al tejido público, que le ofrece el centro escolar, donde descubre a otros niños y establece nuevos tipos de relaciones. Con el paso del tiempo, ya adolescente, el joven comienza a ampliar su relación hacia otros

individuos, grupos e instituciones. En esto, también juegan un rol fundamental los medios de comunicación, la televisión e Internet que le permiten ampliar su relación con el mundo.

“La socialización es un proceso mediante el cual la persona adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social donde debe vivir” (Gallardo, 2010:25).

Por otra parte, la dimensión emocional del alumno también le ofrecerá las herramientas para una interacción social integrada. Gracias a los aportes de Mayer y Salovey (1997) y Shapiro (1997), se detectaron importantes componentes emocionales de gran utilidad social, como la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, el control del mal genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas de forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad, y el respeto.

Gallardo (2010) menciona que la dimensión emocional del alumno, se va desarrollando a lo largo de la vida y que se manifiesta positivamente a partir de la capacidad que tiene la persona de percibir los estados emocionales de los otros y a la vez expresar los propios. Es decir una regulación entre los estados emocionales personales y el de los demás.

Asimismo, menciona también las habilidades que son fundamentales para el desarrollo global de la personalidad: como saber hacer amigos, saber conversar, tener sentido del humor, desarrollar la capacidad de trabajar en un grupo, de resolver problemas, de controlar la ira, entre otras. Los componentes y habilidades mencionadas, por sí solos nos reflejan actitudes racionales que controlan la personalidad de las emociones del individuo para poder hacer posible la relación con los demás.

En el aula, se generan momentos comunicativos formales con el profesor y otros informales con sus pares. Generalmente, cuando los actos informales generan malestar en el grupo, son llevados a la reflexión formal. En este sentido, es importante que el profesor

dedique un tiempo a descubrir y desarrollar sus propias habilidades emocionales para poder ser consecuente al momento de ayudar a sus alumnos a desarrollar las propias habilidades emocionales. Desarrollar la sensibilidad y prestar mucha atención a lo que se comunica, así como medir las palabras y los mensajes que transmite basados en el respeto, pueden provocar en los alumnos tanto experiencias cristalizantes como experiencias paralizantes, que constituyen procesos claves en el desarrollo de las inteligencias y de la personalidad (Armstrong, 1999).

Por otra parte, se debe tener conciencia de que los sentimientos de dependencia del alumno, su falta de autonomía y la sensación de que no se le toma en cuenta, deriva en una desvinculación con el proceso educativo, por lo tanto, se debe buscar la manera en que se sienta protagonista en el proceso. Actividades diversas, responsabilidades, reconocimientos, debates y análisis críticos de situaciones ayudan al educando a descubrirse y descubrir en el otro, el apoyo que necesita para formar su propia personalidad y encontrar el sentido de que lo que aprende le sirve para su vida diaria.

Al respecto, Marchesi (2008:119) nos dice:

“La decisiva aportación que la relación entre los propios alumnos tienen para la formación de cada uno de ellos [...] la riqueza de incorporar estas relaciones para mejorar el interés de los alumnos en las actividades escolares, especialmente la de aquellos más desmotivados”.

Racionalizar las emociones puede ayudarle a desarrollar habilidad y cualidades como la resiliencia, ya que muchos alumnos sufren por los estilos de vida actuales a los que se ve sometida la familia (separación de los padres, madres que trabajan, crisis económica, etc.). Para el profesor, desarrollar actividades dirigidas a conocer y racionalizar las emociones, así como conocer las motivaciones y necesidades personales y grupales de los alumnos, permitirá anticiparse a las entropías del grupo, que muchas veces pueden terminar en comportamientos indeseados o actos de violencia. Se hace énfasis en desarrollar las actividades cooperativas o la tutoría entre alumnos.

Respecto a la violencia en educación⁵⁴, Colom y otros (2010:7) nos dicen que:

“Es la incidencia del factor cultural-emocional en el comportamiento violento, porque la violencia, ya sea ofensiva o sufrida, tiene un fuerte componente emocional y, puesto que el umbral emocional se moldea por la cultura, se sigue que el contexto cultural nos enseña con qué, cómo y cuánto nos emocionamos”.

La violencia se aprende, es producto de un aprendizaje. Esto quiere decir que enseñamos a ser violentos, expandimos violencia. La educación no está ajena a esta problemática. La violencia intrafamiliar es el primer escenario de violencia que poseen los niños. A primera vista, se pueden distinguir entre el maltrato familiar (violencia parental en sus diversos niveles, el abandono, los abusos sexuales, el maltrato psíquico o emocional, el abandono emocional, el desafecto, o incluso el maltrato prenatal) y el maltrato extrafamiliar, denominado también institucional (escolar, sanitario, jurídico, fuerzas de seguridad, así como la explotación laboral o sexual).

Las dimensiones de violencia se identifican con las dimensiones interiores de la acción, porque la violencia busca someter la capacidad de acción de los sujetos desde diversas perspectivas: física, intelectual (como el adoctrinamiento, los falsos testimonios), moral (como las manipulaciones, las presiones, los sentimientos de culpabilidad) o afectiva (dominación, desamparo, anulación de la personalidad). Por otra parte, y en función de los agentes, la violencia se especifica normalmente como violencia de género, violencia entre iguales, relaciones de simetría (bullying, matoneo), violencia en situación de jerarquía, violencia en situación asimétrica (de inferior a superior y viceversa), mobbing, abuso de hijos sobre padres y de padres sobre hijos.

La complejidad de la estructura que emerge desde la violencia nos lleva a poner énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación, porque hace evidente la necesidad de una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención a sí mismo y hacia el otro, así como el desarrollo de las competencias

⁵⁴ En el artículo *Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela* (Colom, 2010), junto a otros autores, describen el posicionamiento de esta problemática en la sociedad y describen la complejidad del tema.

emocionales y sociales básicas, que permitan al individuo, por ejemplo, superar la frustración sin derivarla en violencia (violencia derivada), tener autocontrol o una buena autoestima, para no percibir las acciones indeseadas de los demás como ataques personales.

En esta dimensión social del alumno, se hace importante el desarrollo del “autoconcepto”, referido a la consolidación de la imagen de sí mismo. El carácter individual que posee, no impide asociarla con las relaciones sociales. Para Colom (2008), el autoconcepto supone una distinción entre el “yo” y el “no-yo”. Por consiguiente, no aparece hasta que el sujeto tiene capacidad de percibir al mundo y a los demás como elementos separados del sí mismo. Supone, en una primera etapa, lo que el otro considera de mí, donde los principales referentes son los padres y los compañeros de la clase.

El análisis desarrollado en este sentido viene a confirmar una propuesta que ve al individuo desde su dimensión personal, considerando aspectos claves para su constitución social. La presencia de lo social como eje orientador se configura a partir de los rasgos personales del individuo.

La búsqueda de autonomía y la construcción de la propia identidad, la constante disconformidad con lo establecido, son características propias de la adolescencia, de un ser en contacto con los demás. El gusto por las situaciones de riesgo como autoafirmación y constante oposición a los valores conservadores, son comportamientos para demostrar el valor personal, para conseguir reconocimiento por parte del grupo. Todo profesor se ve enfrentado a comportamientos inadaptados, disruptivos o violentos. Y en todos los casos, tanto los alumnos que promueven, como los que reciben algún tipo de violencia, son alumnos que sufren. Ambos tipos de alumnos reflejan la realidad biológica, psicológica y educativa en la que se encuentran. Son alumnos que tienen dificultad para confiar y para mantener relaciones sociales con los demás o ponerse en el lugar de los otros.

Fabres (2005:3) nos dice que:

“Un estudiante asustado es un alumno que se retrae, que no explora ni busca nuevos horizontes, sólo busca la seguridad y, por lo tanto, no tiene capacidad de arriesgarse. Un

alumno con miedo no tiene confianza en su capacidad de enfrentar los desafíos, es decir, como no puede tener confianza en sí mismo, tiene que buscar seguridad y refugio en otros o se siente impotente para salir al exterior, porque percibe que carece de las fortalezas necesarias”.

Con todo, se puede afirmar que en los nuevos tiempos, se hace urgente recurrir a una nueva forma de comprender y hacer educación. Con toda la teoría y estudios al respecto, solo hace falta poner en práctica la valentía de arriesgar, de experimentar nuevas formas de educar centrándose en las relaciones humanas.

En palabras de Erikson (1972:45):

“Un niño tiene muchas posibilidades de identificarse, más o menos experiencialmente, con personas reales o imaginarias de uno u otro sexo, y con hábitos, rasgos de carácter, ocupaciones e ideas. Ciertas crisis lo obligan a hacer elecciones radicales. Sin embargo, la época histórica en que vive, le ofrece un número limitado de modelos socialmente significativos para que realice combinaciones practicables de fragmentos de identificación que sean viables. La utilidad de estos últimos depende de la manera en que satisface simultáneamente las necesidades del estado de maduración del organismo, el estilo de síntesis del yo y las exigencias de la cultura”.

Con todo lo que hemos visto, hasta ahora, podemos decir que la relación educativa de los sujetos en el proceso educativo, está constituida por factores psicológicos, sociológicos y culturales existentes en el contexto en el que se desenvuelve diariamente el alumno. Se trata de una construcción de comportamientos en un sujeto, según un vector orientado y supone un conjunto coherente de acciones emprendidas con vistas a un fin, es decir, que es directivo, porque las opciones son tomadas para el educando (Postic, 2000:14).

Según esto, el sujeto, en este caso los alumnos, son insertados en un tipo de relación social en el que se descubren, evolucionan y se estructuran. Aquí, los intercambios son organizados por los sistemas de control que constituyen las instituciones educativas. Postic (2000) entiende por relación educativa al conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia los objetivos escolares, en una estructura

educacional dada. Estas relaciones poseen características cognitivas y afectivas identificables, tienen un desarrollo y viven una historia. Hemos comprendido que la acción educativa es inseparable del poder social. La educación, como instrumento socializante, permite la integración de las normas sociales en los jóvenes y la conservación de modelos socio-culturales.

Los alumnos y profesores se relacionan por un objetivo en común: enseñar y aprender. Pero dicha relación se encuentra tejida en el tiempo por diversas interconexiones situacionales, por vivencias cotidianas, por diversas personas de múltiples edades, donde no es cuestionable ¿Qué es lo que quieren lograr los adultos en los adolescentes? pero se desentiende ¿Qué es lo que espera el alumno de su relación con el profesor? Es posible, entonces, preguntarnos si la relación educativa es más estrecha de lo que se piensa teóricamente:

Al respecto, Marchena (2009:33) nos dice que:

“Los participantes de un aula son siempre constantes y están sometidos a una permanente intimidad social, a un estar codo a codo durante muchas horas como en pocos otros sitios o instituciones sucede. Vemos a los primeros 25 chicos y chicas durante meses enteros y, en ocasiones, hasta van a estar ocupando el mismo lugar durante todo el curso.”

Ante esta inevitable relación humana, casi de orden primario, el transformar el aula en ‘diálogo abierto’, con todos sus miembros -alumnos y profesor-, participando activa y constructivamente, la clase se torna "educativa" (Casado, 1990).

La clase se compone de un grupo eminentemente humano, donde la diferencia generacional entre los alumnos y el profesor marca la reconocible frontera basada en el primer respeto. La clase deja de ser clase, si el profesor no se encuentra presente, pero el profesor nunca será un miembro integrado en el grupo de alumnos, sino un miembro totalmente distinto (Postic, 2000)

En resumen, hemos indagado en las características de los roles que se asumen y las realidades sociales que les corresponden tanto al profesor como al alumno. A continuación, pasamos a indagar teóricamente acerca de la relación educativa directa entre profesor-alumno y la relación alumno-alumno.

2.1.5.3. La Relación educativa entre profesor-alumno

Para nosotros será importante conocer cuál es la idea que tienen los alumnos acerca del profesor, acerca de la relación con sus profesores. No solo el profesor influye en los alumnos, los alumnos también motivan e influyen en el profesor, es decir, se forma un círculo que en su ideal debería ser dinamizador, potenciador si existe una buena relación y, sobre todo, aprendizaje.

Yauch y Fusco (1969) señalan, desde esos años, que para que un profesor sea feliz depende en no escasa medida, de su habilidad para adaptarse sin inconvenientes a la estructura de relaciones personales existentes en un aula. Antes de entrar a considerar específicamente las relaciones de aprendizaje escolar, debemos atender su marco de referencia, ya que la conducta que un profesor tenga frente a sus alumnos, influye directamente en la motivación y dedicación del alumno al aprendizaje.

El alumno se ve influido por su percepción del profesor, cómo lo ve y cómo ve su relación con él, por lo que el profesor comunica expectativas, responde adecuadamente, proporciona ayuda estratégica, entre otras cosas (Morales, 1998). Las relaciones comienzan de las primeras impresiones y prejuicios visuales que emanan de los demás, del crisol de valores y situaciones personales que cada individuo trae de su propia familia y de la configuración de los espacios en que se desarrollara la acción educativa. El primer acercamiento estará compuesto por los temores de las personas, que luego se diluyen dando paso al acercamiento desde aquello que ayuda a transmitir mayor seguridad.

Al respecto, Viera (2007:11) señala que:

“En el aula, profesores y alumnos actúan también en función de sus forma de percibir la realidad. El profesor puede verse influido por el aspecto físico del alumno, por la información que tiene de su familia, por el lenguaje que utiliza el alumno, por su postura, tono de voz, etc. lo mismo ocurre al alumno. También él tiene una percepción del profesor que tiende a influir en el tipo de relación existente entre ellos”.

Para Ovejero (1998) saber cómo llegamos a conocer a las otras personas y qué nos lleva a interactuar con ellas, son aspectos claves en la comprensión de todas las relaciones sociales, pues no tratamos a los demás tal y como son realmente, sino tal y cómo los percibimos.

Para este psicólogo, la percepción social es, pues, un proceso por el cual una persona crea un mundo perceptual coherente, a partir de una serie de estímulos físicos caóticos que nos llegan de una forma caótica y de los cuales se seleccionan los que nos interesan. A partir de datos físicos, inferimos conclusiones no físicas y lo que captamos, lo vamos estructurando y clasificando a nuestra manera, categorizando a las personas como pertenecientes a ciertos grupos.

Todo este proceso se realiza con el fin de percibir a los demás como estables. Para reducir al mínimo las posibles sorpresas, vamos haciendo “atribuciones” que son cruciales, porque ellas influyen poderosamente en nuestras reacciones ante los demás y en nuestras decisiones respecto de los otros. En el caso de la relación profesor-alumno, *“si no estamos convencidos de que todos los alumnos son importantes, difícilmente transmitiremos de manera creíble que todos nos importan”* (Morales, 1998:45).

El tiempo y la liberación de los preconceptos y estereotipos, permiten construir la relación ideal. En el caso de la relación profesor-alumno, las expectativas suben a categorías positivas y de participación autónoma-constructiva en beneficio de los alumnos, porque los procesos cognitivos mencionados en el párrafo anterior, son parte del proceso de análisis. Pero sabemos también que las relaciones entre las personas, se desarrollan a partir de sentimientos, motivaciones e intereses. Es así como, tanto las percepciones, como las

atribuciones, estarán al servicio de los intereses personales y de los intereses del grupo del que forman parte.

El profesor no percibe directamente la reflexión del alumno ni sus circunstancias, sobre todo, con los alumnos más introvertidos. No percibe si su discurso, su comportamiento y sus actitudes, son o deberían ser diferentes hacia un alumno que considera bueno y hacia otro que considera malo.

Viera (2007:12) señala que:

“El profesor tiende a ser más tolerante con el error del buen alumno, espera más tiempo por su respuesta, lo elogia más veces. Por el contrario, al que se percibe como mal alumno se le advierte más veces, se le critica más y se le facilita menos contacto físico y verbal”.

Fernández (2004), a su vez, afirma que el profesor es el primer patrón del estudiante y lo que importa no es el interés del alumno, sino la voluntad del profesor. Se trata de convencer al alumno de que quiera hacer por sí mismo, lo que el profesor ha decidido de antemano que haga.

El profesor tiene la capacidad de conocer a una clase, reconoce en ella grupos que se diferencian entre sí, que tienen sus propias dinámicas y que construyen su propia estructura, organización, normas y límites.

Respecto a su relación con la clase, Morales (1998:17) nos dice:

“El profesor puede enseñar más con lo que es que con lo que pretende enseñar, su modo de hacer las cosas conlleva mensajes implícitos de efectos que pueden ser positivos o negativos; se aceptan o rechazan sus actitudes y valores; se refuerza el interés o el desinterés hacia lo aprendido (se puede aprender a odiar la asignatura)”.

El profesor es la imagen de la asignatura, la que los alumnos percibirán como positiva o negativa a través del comportamiento del propio profesor. Para Pujade-Renaud (1983) son los alumnos los que saben utilizar la imaginación para interpretar los componentes no verbales del profesor, es decir, son ellos los que interpretan las miradas, las sonrisas, las

actitudes y los movimientos que transmiten los profesores. Estos, a su vez, manejan muy bien la valoración o el desprecio, la atención o la indiferencia, provocando, entonces, la sumisión de los alumnos a la permanencia de su juicio.

Según Morales (1998), el influjo “profesor-alumno-profesor” se puede aclarar en tres pasos:

i) Conducta del profesor y percepción de los alumnos. Se hace referencia a la importancia que debería tener la evaluación hacia el profesor por parte de los alumnos a partir de la pregunta: “¿Cómo es percibido el profesor?”. La imagen que capta un alumno de un profesor puede ser distinta de la que el profesor quiere transmitir. Los alumnos evalúan siempre de manera informal y espontánea; por tanto, la intención por parte del docente, será tratar de enterarse de cómo es evaluado por los alumnos y si dicha evaluación dice algo.

ii) Conducta del profesor y motivación de los alumnos: Se hace hincapié en decir que el alumno es influenciado por la percepción que tiene del profesor, es decir, que cómo lo ve y cómo ve su relación con él y lo que el profesor de hecho hace, inciden directamente en el comportamiento y rendimiento del alumno en dicha asignatura. Resalta en que se debe estar convencido de que todos los alumnos son importantes, si no difícilmente se transmitirá, de manera creíble, la importancia que tienen en el proceso de interacción dentro del aula.

iii) Dedicación del alumno y conducta del profesor. La dedicación del alumno influye en la conducta del profesor. Lo que el profesor percibe de sus alumnos (orientación al trabajo y los sentimientos) influyen en la dedicación del profesor y en cómo trata a los alumnos. Así el influjo es mutuo.

Otro aspecto importante, es que en la relación del profesor hacia el alumno, hay momentos del discurso en la clase, en que el profesor se toma la libertad de comentar

anécdotas o historias personales a los alumnos para relacionar la materia tratada con el fin de acortar la distancia en la relación.

Morales (1998) señala que la apertura del profesor incide en una mayor participación de los alumnos, en un mejor clima y en una mayor motivación. Cuando los alumnos perciben a un profesor como lo que es, una persona con sentimientos y opiniones personales y, además, profesor, se interesan por la autenticidad y libertad que ha tenido por mostrarse tal cual es, sin dejarse aprisionar por un rol.

Esto puede ser un factor de motivación para la relación educativa profesor-alumno-profesor, y también se convierte en un punto de referencia.

Postic (2000) reflexiona que el enseñante es para el niño y, sobre todo, para el adolescente un punto de referencia: la imagen posible de lo que él está a punto de ser. El docente, entonces, debe estar preocupado por buscar e ir mejorando sus prácticas, con el fin de motivar y, sobre todo, que el total de la clase se exprese y participe:

“La mejora de nuestras prácticas emergen como principal condición para que todo nuestro alumnado, independientemente de sus características individuales, pueda participar” (Marchena, 2009:47).

Bernal y Cárdenas (2009), señalan que existen elemento estrechamente relacionados con las estructuras emocionales de la personalidad que favorecen el vínculo profesor-alumno, la motivación educativa y el aprendizaje. Y en caso contrario si existen carencias de habilidades emocionales, esta situación provoca una desvinculación afectiva, experiencias emocionales negativas que distancian al alumno del aprendizaje. Los alumnos deben ser considerados como personas que están en un proceso de aprendizaje para ser autónomos, pero, sobre todo, comprender que todos, de una u otra forma, desarrollarán algún tipo de actividad en la sociedad. La participación y sus mecanismos son habilidades, destrezas sociales y formas de acción que deben ser aprendidos en la unidad educativa, son uno de los elementos más importantes en la formación del alumnado. Las decisiones

cotidianas en el aula son un contenido básico en el aprendizaje de los alumnos y de los profesores, así como un instrumento y vía de democratización del conocimiento.

En los últimos años, estudios interesados en las relaciones interpersonales (Bach, 2008; Bishop, 2008; Castanyer, 2010; Fensterheim, 2010; Bueno y Garrido, 2012) han puesto su atención en ayudar a las personas a desarrollar la asertividad. La asertividad tiene que ver con habilidades sociales maduras necesarias para conocer y defender los propios derechos frente a lo de los demás y, por supuesto, respetando los de los demás.

Castanyer (2010) nos dice que la capacidad de ser asertivo o socialmente competente, no se hereda. No es algo innato e inamovible, sino que se va aprendiendo a lo largo de la vida. Solo se aprende con la práctica. Además, son los adultos los que tiene la obligación moral de enseñarles a los adolescentes, manejarse bien con las demás personas, ya que esto será un escudo de por vida:

“Un profesor que quiera fomentar habilidades sociales en su clase, estimulará el trabajo en equipo y encarará directamente cuantos problemas de enemistad, agresividad, liderazgo surjan en el grupo” (Castanyer, 2010:251).

Por su parte, Bueno y Garrido (2012:77) nos dicen que las personas que usan un estilo de comunicación asertivo son eficaces en la interacción, ya que logran comunicarse en cada momento de la mejor forma posible. Expresan directamente sus sentimientos, ideas y opiniones y defienden sus derechos, pero nunca a expensas de los demás, con quienes son considerados y respetuosos. Además, *"se adaptan al contexto, son resolutivas, reconocen sus oportunidades y convierten en reto sus limitaciones"*.

El liderazgo del profesor no necesariamente debe romper las condiciones progresistas de igualdad para desarrollar la organización de la clase. Las implicaciones obligadas y coaccionadas del alumnado en actividades de cualquier tipo en el aula, no se consideran participación democrática. Se debe erradicar la idea de considerar a la clase como si fuera un único sujeto, con unos rasgos definidos y comúnmente compartidos. La realidad ofrece una visión completamente distinta, ya que no existe la total identidad de

intereses en dichos colectivos, ni los comportamientos obedecerán a unas mismas pautas, ni las estrategias de participación en los acontecimientos de las diversas asignaturas serán idénticas. Todos, desde niños, buscamos llamar la atención y sentirnos valorados, ser alguien para los demás y llegar a serlo es de vital importancia para la autoestima durante la adolescencia. Sin embargo, la mayoría de los profesores centran su preocupación solo en los aspectos cognitivos de la personalidad del alumno, dejando de lado su naturaleza afectiva y su disposición a relacionarse.

El profesor está más centrado en la realización profesional, mientras que el alumno concede más importancia a las cualidades humanas y relacionales del docente (comprensión, dulzura, actitudes y comportamientos que favorecen la individualización de las relaciones que animan al estudiante a tomar iniciativas) que a las cualidades técnicas pedagógicas (Postic, 2000).

Gilly (1980) realizó estudios acerca de la relación educativa y supo dejarnos la pregunta acerca de qué podría transformar la educación: ¿Es acaso que la relación recíproca maestro - alumno se basa en un mal entendido?

Gilly nos dice que las insatisfacciones recíprocas de esta relación, nacen de esta contradictoria y equivocada representación mutua que, por parte del profesor, se basa en cumplir los objetivos que plantea la institución educativa, mientras que el alumno se encontrará en la eterna espera de ver reunidas las diversas condiciones afectivas para poder aprender, provocando frustración al ver su demanda afectiva insatisfecha.

Es por esto, que la relación alumno-profesor debe ser sumamente valorada en la formación y perfeccionamiento docente. La relación educativa busca más allá de los aprendizajes de contenidos, la valoración del sujeto que aprende de sí mismo a estar en la sociedad, a estar con los demás y a descubrir el aprendizaje a través de la exploración y, sobre todo, participar de un diálogo que desencadene movimientos dialécticos necesarios para que los estudiantes accedan a la emancipación y a la autonomía deseada.

La relación alumno-profesor nunca será directa. El alumno en sí, se encuentra en una posición en la que se relaciona tanto con el enseñante como con sus iguales. La relación que tiene con el profesor nunca es una verdadera relación cara a cara, porque el grupo de iguales, aunque silencioso, actúa por su presencia (Postic, 2000).

En esta relación, cada uno busca situar al otro. El enseñante categoriza al alumno (*efecto Pigmalión*⁵⁵) y el alumno observa cada comportamiento del profesor y respecto a él, decide si es un comportamiento a prevenir o es una conducta a seguir.

Para Vásquez y Oury (1976) es importante que exista el profesor como punto de referencia, pero también los iguales son un espejo de referencia. Para estos autores, es importante que el niño o adolescente no sea alienado por la imagen del otro en una relación dual y que él mismo se pueda situar, encontrando su propia relación existencial con el mundo.

Para Maturana (1997), la relación emocional que se da entre un profesor y el alumno dentro del aula, es un componente fundamental para contribuir a la calidad de la educación, es decir, el alumno siempre estará donde su emoción esté. Si sus emociones no están en el aula (aunque su cuerpo esté ahí), él tampoco lo estará. Por ello, es tarea del profesor crear espacios de convivencia donde se vivan cosas particulares en un entorno acogedor, para que el alumno quiera estar allí y, sobre todo, en sintonía con la actitud del profesor.

En López (2003), se insiste en decir que lo que se aprende es el vivir que el profesor va configurando y no los temas de los cuales se hablan. Si el profesor expresa que disfruta lo que hace, los alumnos van a estar invitados e interesados en lo que le interesa al profesor.

⁵⁵ Según el diccionario Akal de pedagogía (Horst Schaub, Karl G. Zenke (2001) Diccionario Akal de pedagogía: 62) El efecto "Pigmalión" o profecía autocumplida fue investigado por Rosenthal y Jacobson. También llamada "profecía autocumplida" (Self-fulfilling prophecy) en el ámbito de las interacciones pedagógicas. Se trata del cambio conductual de una persona sobre la base de las expectativas de otra persona que se halla en una relación de interacción con ella. Según lo cual, existe la probabilidad de que las expectativas, actitudes y prejuicios de los profesores de cara a los alumnos influyan y modifiquen de hecho el comportamiento de éstos, a pesar de que un diagnóstico objetivo de los presupuestos de partida no hubiera permitido esperarlo.. Morales (1998:63-74) a través de este autor se puede profundizar acerca de este fenómeno que tiene que ver con las expectativas que manifiesta el profesor y que están relacionadas con el rendimiento de los alumnos.

Al respecto, Nohl (1968:44-46) nos dice:

“El efecto pedagógico no parte de un sistema de valores válidos, sino siempre sólo de un yo originario, ser un hombre real con una firme voluntad, que está dirigida también a un hombre real [...] Éste es el primado de la personalidad y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, una formación por el espíritu objetivo y la fuerza de las cosas [...] Mi disposición me conduce a la cosa, pero la relación educativa forma también la disposición, y la forma no por la cosa, sino por las energías personales [...] El fundamento de la educación es, pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo, para qué éste llegue a su vida y a su forma”.

2.1.6. La relación alumno-alumno

Hasta ahora hemos indagado en la relación profesor-alumno, pero no debemos olvidar la relación entre los propios alumnos. Las relaciones que nacen en el aula, se desarrollan durante el tiempo lectivo y dentro de espacios determinados. En el caso de la presente investigación, en un instituto público de Secundaria de Sevilla. Estas relaciones se puede dar con otros alumnos del instituto y, en casos especiales, dichas relaciones traspasan los muros del centro para continuar relacionándose fuera de él.

Es importante, para los objetivos de la presente investigación, conocer las ideas que tienen los alumnos acerca de la relación educativa que se produce entre sus compañeros de clase, ya que muchas veces las relaciones que se basan en la amistad y en la cooperación, o simplemente en relaciones sociales estables, constituyen una importante fuente de apoyo emocional para el proceso de formación educativa y de su personalidad.

Hay una producción muy importante de estudios que abordan el tema de la convivencia escolar (Morales y Moya, 1994; Bisquerra y Martínez, 1998; Morales, 1998; Fernández, 1999; Ortega, 2000; Melero, 2003; Bueno y Garrido, 2012) que han permitido diseñar modelos de actuación a favor de las relaciones educativas sociales, más aún cuando

se advierte un aumento importante de la desmotivación y de la violencia escolar en el interior de los centros educativos.

Cuando la identidad aún no está muy definida, la relación entre pares es muy importante. Como describen Morales y Moya (1994:410), *“es una tendencia humana básica que lleva a buscar la compañía de otras personas”*, cuya función primordial consiste en garantizar la supervivencia tanto del individuo como de la especie. Los iguales harán de espejo y juntos irán formando una identidad grupal que les va ayudando a darse cuenta de quiénes son, qué les afecta y quiénes pueden llegar a ser.

Para Morales (1998) es relevante desarrollar durante las clases, situaciones de aprendizaje de las cuales los alumnos pueden o no aprender, pero en las que se exponen actitudes y valores a través de discusiones personales entre los alumnos. Este tipo de experiencia de aprendizaje da la oportunidad de *“discernir, de verbalizar los propios sentimientos, de escuchar a otros, de reformular su pensamiento inicial. Todo eso requiere algún tipo de comunicación y diálogo”* (Morales, 1998:113).

Al interior de un aula, la clase forma un gran grupo de sujetos de manera natural, además de la conformación de subgrupos en su interior con códigos propios y relaciones de poder específicos. Esto determina muchas veces los comportamientos de los alumnos, provocando un desarrollo emocional positivo o negativo en el alumno, al mismo tiempo se va suscitando la definición de sí mismo:

Fernández (2007:244) señala que:

“El grupo grande se fracciona en pequeños grupos constituidos en torno a alguna cualidad compartida que resulta reforzada como componentes de la identidad de quienes se adscriben a él, por ejemplo: los empollones, o los atletas, etc. A medida que van siendo mayores tienen más libertad para escoger la compañía que prefieren”.

Por su parte, para Ballesterro (2012), la sociedad no es otra cosa que la suma de numerosos grupos que interactúan entre sí. Necesitamos integrarnos con otros en nuestra

vida cotidiana. Respecto a cómo nos vamos integrando a estos grupos, Tajfel (1984) afirma que toda relación comienza con el prejuicio y que este es algo inseparable de las relaciones intergrupales, entendiendo el prejuicio como un juicio previo o una pre-comprensión con la que se llega antes de que se recoja o examine la información pertinente. A través de Tajfel, podemos comprender que vivimos en un mundo donde mucho de lo que nos sucede está relacionado con las actividades de grupos a los que podemos pertenecer o no.

La tendencia natural humana a formar grupos es necesaria y positiva, porque a través de ellos los sujetos van definiendo su comportamiento, validando la pertenencia, aprendiendo las habilidades sociales, descubriendo sus propias cualidades y defectos, en suma, creando su identidad personal.

Sabemos que Piaget (1987) describió las etapas de asimilación de la información respecto al aprendizaje social y señaló, en un principio, que el niño juzga el valor de las opiniones más por la fuente de la cual proviene que por el propio contenido. La capacidad de ver los datos desde más de un punto de vista, constituye, tanto la siguiente etapa del desarrollo de las operaciones intelectuales, como también la aparición de una nueva moralidad. Para Piaget, este desarrollo solo es posible si el niño se ve expuesto a más de una fuente de información y para eso es necesario, entonces, que los alumnos aprendan sus verdades socialmente, desde una variedad de pertenencias a grupos humanos diferentes al suyo propio, condición de ser en relación.

Las aulas son el sitio donde encontramos un grupo subdividido en otros grupos. Fischer (1990); Murillo y Pérez (1996); Marín y Medina (1997); Johnson y Johnson (1997); Munduate y Martínez (1998); Macions y Plummer (1999), son autores que en los años noventa se han interesado por desarrollar investigaciones sociales respecto a los grupos, qué son y cómo su fuerza se puede utilizar en la mejora de los procesos de aprendizaje y reflexión educativa.

De una u otra forma, los grupos son un conjunto de personas o miembros, que pueden o no conocerse pero que se relacionan de forma recíproca porque comparten una

identificación social. Es decir, que tienen algún tipo de vínculo que, al interactuar, les permite organizarse y desempeñar roles conforme a normas de conductas y valores en la persecución de objetivos.

Tajfel (1984:280) reconoce en los investigadores Thibaut y Kelley (1959) la idea de "conducta interpersonal", como aquella en que los individuos interactúan en tanto que individuos, mientras que en la "conducta intergrupala", los individuos interactúan en función de sus respectivas pertenencias a un grupo. Toda conducta social necesita para su mantenimiento, que sea reforzada o recompensada.

Una de las consecuencias de la pertenencia a un grupo, es la identidad social. Esta es parte del autoconcepto de un individuo o autosatisfacción que deriva del conocimiento de su pertenencia a un(os) grupo(s) social(es). La pertenencia se produce cuando los grupos le proporcionan alguna contribución a su identidad social. Si el grupo no lo satisface, el individuo puede abandonar el grupo, a menos que se comprometa para que la situación cambie en el sentido deseado.

Finalmente, los grupos no son aislados. Todos ellos viven en medio de otros grupos. Es, entonces, que la identidad social adquiere significado cuando se está en interrelación o en comparación con otros grupos.

“Un grupo se convierte en un grupo en el sentido de que se percibe como teniendo características comunes o un destino común principalmente porque otros grupos están presentes en el medio ambiente...los aspectos y consecuencias psicológicas de la pertenencia a un grupo son susceptibles de cualquier tipo de definición sólo gracias a su inserción en una estructura multigrupal” (Tajfel, 1984:295).

Los alumnos en etapa de adolescencia, se encuentran en proceso de adultez, por lo que no se puede pretender que tengan ya criterios propios y evitar una etapa de exploración de influencia de unos con los otros.

“No está claro que las normas en el interior de los grupos se negocien, se acuerden y tengan como referencia comportamientos democráticos, no obstante sí es cierto que la

interacción en el grupo es una ocasión para los sujetos de funcionar y constituirse con referencias diferentes o al menos más lejos del control directo de los adultos y por tanto una fuente de autoafirmación importante” (Fernández, 2007:243).

Los reencuentros sociales informales que ocurren en el interior de los grupos permiten en definitiva que los sujetos adquieran competencias sociales, las que se traducen en el conjunto de habilidades que las personas ponen en juego en el momento de enfrentarse a situaciones interpersonales. Ovejero (1998:272) dice que *“el grupo satisface muchas necesidades del individuo (de satisfacción personal, de protección, de apoyo social, de valoración y estima)”*.

A su vez, Postic (2000:71), cuando habla de los estatus del niño, nos dice que *“depende de la posición que el niño ocupe tanto en la estructura formal de la clase como en la estructura no formal del grupo de iguales”*. Es decir, por el lado formal están los juicios de los profesores respecto a su labor como estudiante y, por el informal, están las apreciaciones subjetivas del grupo de pares o iguales. Ambas opiniones influyen en la toma de conciencia de sí mismo. Así:

“El alumno se atribuye ciertas cualidades, ciertas insuficiencias o defectos, en función de la forma en que se sienten percibido por los adultos, por los compañeros de la clase. Esta influencia puede conducir al ‘mal alumno’ a subestimarse y al ‘buen alumno’ a sobreestimarse” (Postic, 2000:72).

Las habilidades sociales implican un grado de eficiencia general en el ámbito interpersonal que incluye en las interacciones exitosas con los demás y comportamientos que se adecuan a normas que regulan la interacción social y que suponen respeto hacia los propios derechos y hacia los derechos de los demás, es decir, relaciones asertivas.

La interacción de un estudiante con sus pares afecta el desarrollo de su conducta social, ya que a través de ella el alumno puede cuestionarse constantemente la experimentación de ciertos comportamientos que al final lo llevan a adoptar y decidir entre un comportamiento adecuado o inadecuado dentro de un ámbito social. También aprende lo

bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.

Por otro lado, tiene la posibilidad de exponerse en público, de participar de las reglas y la negociación, desarrolla conductas prosociales⁵⁶ y la capacidad de afrontar conflictos y relaciones competitivas, en definitiva, el autocontrol. Beltrán y Bueno (1995) señalan que el individuo aprende a controlar sus impulsos, deseos, afectos, etc. en la interacción con compañeros de semejante características a las suyas.

Por su parte, autores como Furman y otros (1979), en sus investigaciones, comprobaron que es justamente, en las relaciones entre iguales, donde los niños aprenden a controlar los impulsos agresivos. Vivir la vida a través de los grupos permite extraer de ellos nuestra propia identidad personal y social, así como la protección y apoyo social. Pertenecer a un grupo de pares se considera esencial para el desarrollo de la competencia social. Tener acceso a interacciones sociales está relacionado con el ajuste asocial, mientras que la escasez de interacciones es correlativa con la presencia de severos problemas en el área de las relaciones interpersonales (Traveset, 2008).

Ovejero (2004:13) señala que:

“Donde hay interacción social y humana entre dos o más personas, o grupos, inevitablemente habrá desavenencias que habrá que aprender a administrar adecuadamente, es sociológicamente necesario, pues es la única manera en que las personas tenemos la posibilidad de provocar cambios en la realidad social”.

Hasta aquí se ha mencionado la relación alumno-alumno en el aula, donde los pares tienen casi las mismas edades biológicas, porque así lo ha determinado el sistema educativo hasta hoy. Sin embargo, con todo, podemos decir que dichas relaciones entre pares brindan la posibilidad de crear lazos de amistad, crear espacios de exploración de modos de

⁵⁶ Entenderemos por “prosocial” aquellos comportamientos que benefician a otros, como por ejemplo, la ayuda, la cooperación y la solidaridad.

expresión, de actitudes hacia el otro sexo, de las conductas agresivas, actitudes en relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general.

Cuando se produce rechazo entre los pares se asocia a conductas personales agresivas, mientras que la aceptación se produce a través de características como ser amistoso, tener visibilidad social y un alto grado de participación social.

“Cada uno lleva una empresa de transformación de sí mismo, gracias a un proceso de ‘élan’ hacia el otro y de vuelta hacia sí mismo, en flujos y reflujos de placer y displacer”
(Postic, 2000:203).

La relación educativa es un momento de encuentro, de comunicación brindada de manera natural por la situación didáctica, pero también es un encuentro humano en el que un profesor y un alumno, por momentos, pueden llegar a dar lo mejor de sí mismos. Se debe reconocer de una vez que así como un profesor influye en sus alumnos, los alumnos también influyen en el profesor. Si emerge una mala relación durante el proceso, es tarea del profesor lograr que esa relación cambie de sentido. Es fácil culpar al otro, al profesor, a los alumnos, pero es importante tener claro que esos alumnos también son nuestros alumnos.

2.1.7. El clima de aula

La representación que nos podemos hacer de un clima de aula varía considerablemente de uno a otro. Elementos como las dimensiones de un sitio, componentes materiales de los espacios donde se llevan a cabo los encuentros sociales, los valores que guían las relaciones y el estilo de comunicación que adoptan los actores en torno a diferentes temas, son los primeros elementos que vienen a nuestra mente cuando se habla de clima de aula. Como dice Echeta (1988), nuestro conocimiento no es el producto de un sujeto aislado, sino el resultado de un proceso mediatizado socialmente. Así también Simon (1989: 343) señala que:

“La participación de cada uno de los miembros de un grupo está condicionada por un factor: la atmosfera, el ambiente. Estos términos evocan tres nociones distintas: a) El estado del espíritu general o atmosfera moral, b) Las circunstancias materiales de la vida del grupo y c) La influencia de las demás personas sobre cada uno de los miembros del grupo”.

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa donde la mayor parte de las actividades realizadas en el aula se hacen con otros o en presencia de otros. Esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno (Jackson, 1998).

Simon (1989: 308) añade que:

“El aula perfectamente puede ser vista como un laboratorio de relaciones humanas, facilita la experiencia de vida, invita a adquirir una actitud de investigación para encontrar a través de sí mismo las respuestas a las preguntas que se hace. En una relación secundaria primero se debe comenzar por considerar las características del grupo. Una vez esto realizado se debe considerar el clima”.

Autores como Anderson (1982), Walberg (1982), Bronfenbrenner (1987), Romero y Caballero (2008), Beltran (2000), se han preocupado por realizar investigaciones ligadas a la temática de clima, donde han tratado de categorizar y describir los diversos ambientes de las instituciones y de aula, o ambientes de aprendizaje.

Como expone Bronfenbrenner (1987), al referirse al concepto de “marco”, quien utiliza este término que engloba los diversos tipos de ambientes y de los elementos que lo conforman⁵⁷. Además, sostiene que las capacidades humanas y su realización dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional, que de la actividad propiamente individual.

⁵⁷ Término utilizado también por Bruner (2003).

A su vez, Vigotsky (1978) afirmaba que el niño no es un organismo en soledad, ya que el aprendizaje humano supone un aspecto social específico y un proceso por el cual los niños se introducen en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

En esta línea, Bronfenbrenner (1987:81), en una de sus hipótesis, plantea que:

“El aprendizaje se facilita con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad recíproca cada vez más complejos, con alguna persona con la que haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero, y cuando el equilibrio de poderes cambia gradualmente a favor de la persona en desarrollo”.

Entonces, el aprendizaje se realiza tanto por el encuentro con el mundo físico, pero más aún, necesita de la interacción con y entre las personas que le rodean. Vygotsky (1978) señala precisamente que la zona de desarrollo próximo es aquella distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial del niño y afirma que para llegar de un extremo a otro, necesitará la ayuda de un adulto o de un compañero más capacitado. Esto quiere decir que la adquisición de la cultura, con sentido y significación, supone, como ya lo hemos mencionado anteriormente, un proceso de socialización formal, en el que el profesor y los alumnos guías, son los apoderados de la conciencia del alumno, le proporcionan el andamiaje necesario entre la conciencia externa y la suya propia, es decir, actúan hasta el momento en que el sujeto es capaz de convertir el conocimiento exterior en una herramienta para su control consciente (Edwards y Mercer, 1994).

La calidad del clima de aula debe en todo momento ser percibido como un proyecto de autonomía personal para el sujeto en desarrollo y, por tanto, debería estar siempre presente en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno.

En los casos de violencia, Romero y Caballero (2008:2) nos dicen que:

“La presentación de un mundo violento en las aulas es noticia de actualidad. Este abordaje individualista del conflicto, centrado exclusivamente en el alumno, olvida que el modo en que se configuran las relaciones sociales y cómo se solucionan los conflictos

fuera del entorno de los centros escolares influye poderosamente en la forma en que el alumnado, a su vez, se relaciona con su contexto social”.

El paradigma ecológico-contextual del aprendizaje ha puesto especial atención en los entornos de aprendizaje donde se desarrollan las clases y cómo este entorno influye en los estados de ánimo y en las respuestas que dan los alumnos como señal de adaptación o de reproche. Este paradigma centra su atención en interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno, entre el individuo y el ambiente. No así como el paradigma conductista, centrado en la preparación de los estímulos para obtener la conducta deseada o a diferencia del paradigma cognitivo de aprendizaje, que se encuentra centrado solo en la naturaleza de las representaciones mentales.

El aula representa el sitio más influenciado por otros contextos y, además, en permanente interdependencia de ellos. Para Medina (1989:21):

“El aula crea un entorno singular fruto de la relación de los agentes de la misma, que se determina por un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas y contactos, que otorgan a cada clase y centro una esfera específica de intercambios, caracterizados por la simultaneidad, la imprevisión y la multidimensionalidad”.

Tal como indica Beltrán (2000:29), el llamado bien común no es único ni uniforme:

“No existe una voluntad general como un absoluto; se trata de un bien plural que al tiempo de reflejar las diferencias entre las personas también las une por reciprocidad y solidaridad, lo que acaba definiéndolos como iguales políticamente; es un conjunto de líneas más o menos homogéneas trazadas en un espacio (público) que unen, a la vez que separan, lo diferente. Tampoco preexiste un interés común, sino que debe lograrse mediante un proceso de comunicación, acercamiento de posturas y negociación”.

Por lo tanto, cada aula genera su propia subcultura fruto del comportamiento interactivo de sus miembros y de la interpretación recíproca que, al mismo tiempo, le otorga el profesor y los propios alumnos, tanto de manera individual como grupal. Así, el

aula se torna un ambiente generador de actuaciones⁵⁸ pertinentes para superar los retos que se exigen a cada alumno.

Para Edwards y Mercer (1994), la comprensión de la educación y su éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de contextos mentales compartidos, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos, que les permiten realizar juntos el discurso educacional.

Considerando estas afirmaciones, podríamos entender como “clima de aula” aquello que nace producto de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno enmarcados en una estructura física (tanto la del establecimiento educativo, como en el aula) junto a las características individuales de los sujetos participantes del diálogo (personalidades, carácter, interpretaciones), y cómo estos contextos se cultivan y desarrollan tanto a nivel individual como intergrupal. Aquí las relaciones se re-crean dependiendo de la diversidad de los valores, de las creencias y del logro de autonomía y madurez de los alumnos presentes en dicho espacio físico-mental, susceptible de modificaciones.

El aula la entendemos como el lugar físico donde se desarrolla la actividad educativa formal. En ella, no se está solo. Romero (2005:56) señala que el aula es:

“Espacio social en el que nos hallamos situados con y entre los demás y que está condicionado por el conocimiento que tenemos de los otros, por la idea o imagen que elaboramos o heredamos acerca de quiénes son los otros y de quiénes somos nosotros”.

Para Gimeno (2001), en el interior del aula se crean dos tipos de vínculos: los de carácter social y los de carácter cognitivo. Por el primero, se entiende como las propias

⁵⁸ Doyle (1986:394-395) señala que las intervenciones dentro de un aula tiene ciertas peculiaridades, a saber: a) Multidimensionalidad; o sea, éste es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad DE acontecimientos y la realización de distintas tareas. b) Simultaneidad; en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo. c) Inmediatez; existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas. Jackson Ph. Llegó a estimar una media de 500 los intervalos que a nivel individual puede llegar a tener un profesor o profesora de enseñanza primaria con estudiantes, en un solo día. d) Imprevisibilidad; referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimientos de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer etc. e) Publicidad; las aulas son lugares públicos y, por tanto, todo lo que aquí sucede es presenciado no sólo por una profesora o profesor sino también por un importante número de estudiantes. f) Historia; en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existe períodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, etc. lo que significa que, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades.

relaciones sociales, es decir, el vínculo primario y afectivo de relacionarse con los otros. El segundo tipo de vínculo, deriva del primero. En los vínculos cognitivos la experiencia de relación social se enfría, ya que los alumnos se abren a través del conocimiento a espacios más amplios y se desligan de la necesidad de la presencia del otro. Con ello, se indica que el aula es un espacio privilegiado para reflexionar acerca de esta pareja “divorciada”.

Los autores Schwartz y Pollishuke (1995), en un trabajo sobre aprendizaje activo, plantearon la organización del aula centrada en el alumnado, señalando que el ambiente que creemos en el aula, tiene un profundo efecto en el desarrollo social, afectivo, físico e intelectual de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Driscoll (1989), a su vez, propone mejorar el ambiente de clase y señala que, tanto la historia como nuestra propia experiencia, demuestran que diversos procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden desarrollarse “en cualquier parte”.

Loughlin y Suina (1995) señalan que, durante muchos años, los arquitectos de las escuelas fueron considerados como creadores de ambientes de aprendizaje, mientras que al profesor se le estimaba como una especie de “ama de llaves” que disponía, dotaba y adornaba. El profesorado veía el ambiente como un escenario para la enseñanza, un fondo placentero, pero inerte, para el dinamismo de la clase.

Martín (1999) afirma que hay dos elementos principales en relación con el aula: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje del alumnado. Cada uno es esencial e influye en la conducta y el aprendizaje, aunque ambos tengan diferentes funciones y características.

En síntesis, cuando hablamos de clima de aula, se deben considerar tres dimensiones: 1) la sala de clases como espacio en que se comparten muchas horas en el año, por lo que su arquitectura, sus características físicas, su distribución interna condicionan enormemente las percepciones de los alumnos; 2) la relación profesor/alumno,

donde el docente proyecta una imagen que es constantemente observada por parte del alumno, cuya cercanía, actitudes y formas de comunicar, influyen directamente en el clima de aula; y 3) la relaciones entre los alumnos a partir de las formaciones naturales de grupos, donde se crean normas, reglas informales, discursos de poder, subgrupos, una fuerte pertenencia y, en algunos, casos, discriminación y violencia, ya sea verbal o física.

Por tanto, el trabajo del docente resulta fundamental, pues un docente interesado y comprensivo de las necesidades de los adolescentes, sabe que ganará en motivación si organiza grupos de trabajo que permitan las relaciones interpersonales y si entrega la confianza necesaria para que ellos se organicen en cuanto a tiempo, espacio, materiales, y actividades. La idea es permitir experimentar cooperación, solidaridad, apoyo mutuo, todo con el fin de crear un clima psicológico favorable para el aprendizaje y también para su autonomía e identidad.

Bruner (1986:123) prefiere que la educación sea un permanente foro en el que profesor y alumno participen en una negociación de significado compartido:

“La inducción a la cultura a través de la participación del espíritu del foro, de la negociación, de la recreación del significado, si quiere preparar a los jóvenes para la vida real”.

Así, si el clima se percibe adverso, los resultados se verán completamente afectados por esta percepción. El clima en que los alumnos trabajan condiciona la motivación y lo que aprenden (Driscoll, 1989).

Por otra parte, es imprescindible incorporar al aula los conocimientos más innovadores respecto de cómo funcionamos neuronalmente, considerar las posibilidades que hoy tiene el ser humano para re-construirse permanentemente.

Marchena (2009) señala que la medida más acertada se producirá cuando el docente transforme su metodología en algo más activo, innovador y participativo para los alumnos. Para ello, es necesario sembrar la confianza en los alumnos; promover una comunicación

flexible, abierta y democrática que considere el reconocimiento de logros individuales y grupales; y aceptar la crítica y la innovación en las actividades que proponen los alumnos a partir de sus propias necesidades e inquietudes, es decir, pensar y practicar un currículo flexible que promueva la autonomía de los sujetos.

2.1.8. La comunicación en la relación educativa

La hora de la verdad llega cuando el profesor cierra la puerta y se encuentra mirando a sus alumnos. Allí están expectantes de todo silencio, gesto, sonido, palabra que suceda en el ambiente del aula durante los próximos 50 minutos y allí se encuentra el profesor reconociendo a sus alumnos, reconociendo a los que trabajan, a los que no, los que colaboran, los que entorpecen, etc.. Todos tratando de influir en el otro, pero el profesor, sin duda, es el que tiene la validez social para hacerlo.

La importancia de la comunicación para Bueno y Garrido (2012:23) radica en que:

“Es tanto un medio para alcanzar ciertos objetivos como un fin en sí mismo, aquello mediante lo cual entendemos nuestro mundo, el elemento socializador por excelencia, el fundamento de la percepción social, el instrumento que nos permite controlar nuestro entorno, fuente de nuestra identidad; es, en definitiva, lo que nos hace sobrevivir como individuos y como especie”.

Para Sarrañana (1997:62), la comunicación en un contexto educativo:

“...resulta equivalente a transmitir, pero en toda transmisión cabe distinguir un contenido informativo y una intención persuasiva acompañante de dicha información. Por consiguiente, en la finalidad de toda comunicación está implícito el deseo de influir”.

Ese “influir” es el punto donde se produce la confluencia entre comunicación y educación. La educación, analizada como un sistema de comunicación interpersonal, es previamente establecida en los mensajes (previamente seleccionados y estructurados de acuerdo a los propósitos planificados), en los códigos (clara utilización del signo

lingüístico) y en las barreras y perturbaciones (superarlos durante el proceso comunicativo) para poder desarrollar una comunicación eficaz.

Considerar las capacidades receptivas de los estudiantes es relevante, pero el profesor (como emisor) debe manejar algún tipo de control del sistema para analizar los resultados logrados, que serán el punto de partida para volver a reforzar el acto comunicativo, convirtiéndose así, en un proceso permanente donde el emisor continúa con acciones posteriores, retroalimentando el sistema.

Sarramona (1997) incluye los elementos esenciales de la comunicación (emisor, mensaje, canal, receptor, “feed-back”), para desarrollar actividades de mutuo intercambio de ideas y como estrategia de control para advertir la eficacia del proceso.

El acto comunicativo en las aulas tiende a ser unidireccional, ya que, por distintas causas (que emergen de las barreras o perturbaciones del medio que el emisor o profesor no sabe controlar), la forma de transmitir el mensaje se basa, principalmente, en la instrucción del conocimiento, es decir, que termina en una manipulación del emisor hacia el receptor.

Al respecto, Leroy (1971:80-81) señala que:

“Primero y esencialmente de obligar a expresar y repetir conocimientos en una forma verbal próxima a la que el profesor ha dado [...] las técnicas empleadas responden en cierta medida a los fines inmediatos así buscados, si es que los objetivos se limitan a la simple asimilación y a la sola retención de las comunicaciones del profesor”

Así también, Medina y Kwiatkowska (2000:64) nos dicen:

“Los circuitos de comunicación funcionan como redes no secuenciales o en paralelo. El espacio comunicativo del aula ha tenido tradicionalmente un predominio de lo seriado o lo secuencial (programas unidimensionales, clases unidireccionales, hasta la propia configuración del espacio (orden de mesas- suele primar ese carácter). Pero no es la única forma de organización posible”.

En la actualidad, la planificación de la clase considera tres momentos claves en su estructuración para el anclaje correcto del aprendizaje en los alumnos:

- 1) Actividades de inicio, como la motivación o la activación de conocimientos previos;
- 2) Desarrollo del contenido y su análisis y ejercitación; y
- 3) El cierre o término, ligado siempre a recordar o intercambiar conclusiones de lo trabajado (“feed-back”).

Buscar un equilibrio en la planificación implicaría que el “conocimiento” deje de ser el centro en la programación para compartir su importancia junto al desarrollo de las habilidades sociales. Planificar desde las características socio-afectivas del grupo clase, permite que el conocimiento gire en torno a sus vidas personales, sentimientos, creencias y motivaciones, logrando así que el conocimiento alcance la conciencia de los alumnos, que es el objetivo fundamental de la calidad educativa.

Sarramona (1997:66) defiende la idea del mensaje en sentido bidireccional, a la que denomina “sentido pleno”, donde los interlocutores ejercen ambos papeles indistintamente: Además, describe las características de una auténtica comunicación educativa:

1. *Postura abierta* para la emisión y recepción de información, todo ello en un clima de mutua comprensión.
2. *Participación* entre ambos miembros, porque comunicación y participación no son más que dos aspectos de un mismo fenómeno que se define como relación entre dos seres.
3. *Interacción*, lo que lleva implícito la idea de “feed-back” como fruto de mutuo intercambio de ideas entre los interlocutores.
4. *Concepción democrática*, que rechaza toda manipulación y dignifica todo cuanto sea diálogo y aceptación del otro.

Sin duda, la descripción del proceso comunicativo que Sarramona presenta, describe el ideal comunicativo en un aula que centra el proceso de aprendizaje desde lo afectivo-social hacia lo cognitivo. Según lo que planteamos, y de acuerdo con las descripciones de este autor, para lograr el sentido pleno y democrático, basado en el diálogo entre todos los estudiantes de un aula, el esquema debería ser, tal como lo presenta la figura N° 1:

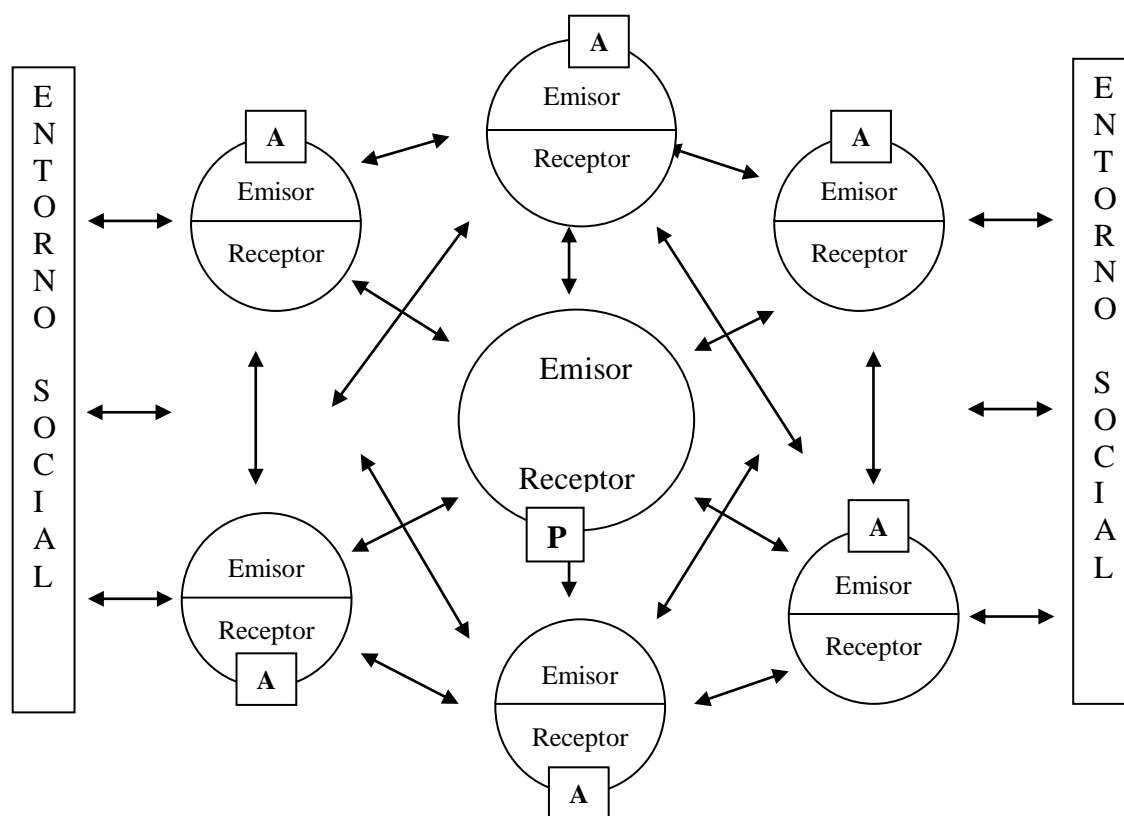


Figura N° 1:
Propuesta de modelo comunicativo
Fuente: Sarramona (1997)

En la figura N° 1 queremos enfatizar los puntos que describe Sarramona (1997) acerca de la comunicación educativa bidireccional en sentido pleno.

Aquí se reconoce al aula como un espacio de relaciones entre los alumnos, el profesor y sus diversas realidades sociales durante el acto comunicativo, que puede ser verbal o no verbal. El intercambio de diálogos, gestos, miradas en un aula es permanente. El profesor es consciente de este fenómeno relacional y, por lo tanto, asume su rol de mediador de las ideas, discusiones, silencios, tiempos y propuestas de la clase. Las flechas representan los diversos mensajes que se intercambian en los diálogos y gestos que forman parte del proceso de aprendizaje.

Para Bueno y Garrido (2012: 23):

“Comunicación es sinónimo de intercambio y esos intercambios no tienen por qué ser únicamente verbales, a través de la palabra: una mirada, un gesto, la forma de caminar, etc., son formas de comunicación. La comunicación constituye el elemento socializador por excelencia y por medio de ella se forman los grupos, hace posible que las personas adopten los papeles que les corresponden”.

El aula debe reflejar un espacio propicio de comunicación e interacción social diaria. A cada segundo, los alumnos (poseedores de sentimientos, pensamientos, creencias, creatividad e inquietudes) se expresan de diversas maneras y a distintos ritmos.

Como ya hemos visto en el capítulo "1.3. Neurociencia y Educación", los estudios en neurociencia han realizado significativos aportes respecto a la relación humana y abre múltiples posibilidades para desarrollar la comunicación efectiva de un profesor hacia sus alumnos.

“Somos lo que somos en función de las comparaciones que efectuamos con las personas, grupos o sistemas con los que nos relacionamos. La identidad es una negociación del “nosotros” frente a “ellos” (Bueno y Garrido, 2012:24).

Finalmente, es necesario considerar las barreras de la comunicación que encuentran en el emisor, en el medio o en el receptor. Estos pueden ser: el lugar o momento elegido para comunicar, los estados emocionales de los sujetos, el no escuchar activamente, el no

empatizar, el imponer las ideas, no expresar con claridad los deseos, no aceptar críticas, no usar el mismo lenguaje, etc.

Asimismo, no todo está perdido. Existen facilitadores de la comunicación que permiten una comunicación eficaz. Esto se consigue trabajando para reparar las barreras comentadas anteriormente. El principal facilitador es el “feed-back”, el que debe cumplir algunos requisitos como ser descriptivo más que evaluativo; emitir y solicitar conductas específicas más que generales; contener las necesidades del interlocutor; comprobar que el mensaje se ha comprendido; y comunicar en el momento y lugar oportunos.

2.2. RELACIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Para Castells (2001b) la experiencia humana ha caminado a favor de la supervivencia, en contra del rigor incontrolable de la naturaleza, desde el nivel más radical, donde las relaciones sociales influyeron en la gestación de un nuevo paradigma, una nueva era; es decir, pasando desde un primer modelo de relación social donde la cultura estaba dominada por la naturaleza, a un segundo modelo de relación social, en el que prevalece la razón y la industrialización, liberándolo de la naturaleza. Sin embargo, esta nueva realidad tecnológica industrializada lo ha sometido a su propio abismo de opresión y explotación.

Esparza (2012:81) nos cuenta que Internet ya se había inventado en 1969 por el Pentágono (sólo para uso militar), y a finales de los 80 comenzó a extenderse por las redes científicas de universidades y laboratorios estadounidenses. También las tecnologías vía satélite estaban ya bastante desarrolladas a finales de los 80, pero no es hasta la caída del muro de Berlín, donde comienza a expandirse esa tecnología a los usuarios de casi todo el mundo (con el matiz de China). Fue por tanto en el mundo “postmuro” de los noventa

cuando fue posible generalizar el uso de internet⁵⁹ y la telefonía móvil⁶⁰, y en la primera década del siglo XXI, cuando se consolida definitivamente.

Pérez (2012:2) señala que el siguiente avance viene de la mano de las aplicaciones de Internet y de la apertura de estas a la interacción de las personas, que se denominó Web 2.0. El primer gran cambio son los buscadores, que indexaban toda la información existente en Internet y simplificaban su acceso, su localización y su utilidad en función de la experiencia del usuario. A esto, le sigue la apertura de las aplicaciones al diálogo con las personas, permitiéndoles crear sus propios contenidos y comentar lo que otros publican. Son las redes sociales las que contribuyen a digitalizar de forma masiva elementos relacionales y sociales, tanto de la vida profesional como de la personal de los individuos.

Actualmente, son los terminales móviles inteligentes los que permiten contextualizar la digitalización a través de la geolocalización, la identificación y su capacidad de generar información multimedia digitalizada. Todo ello sumado a aplicaciones cada vez más potentes de reconocimiento, gestión y proceso de datos accesibles desde estos dispositivos.

⁵⁹ Si bien la proporción de usuarios de Internet en todo el mundo no supera el 40% del total de la población mundial, se observa un importante crecimiento en los últimos diez años, de un 600% en promedio. A su vez, llama la atención el explosivo aumento de usuarios de Internet en lugares como África (crecimiento superior a un 5.000%), Oriente Medio (3.000%) y Latinoamérica (1.500%). Un importante dato "electrónico" si se quiere indagar en interesantes estadísticas y estudios de mercado serios acerca de Internet y su uso a nivel mundial. Disponible en <http://www.internetworldstats.com>.

⁶⁰ El perfeccionamiento de los sistemas ópticos y satelitales y la profusión de los sistemas digitales de comunicación, permitieron que ordenadores, portátiles, "tablets" y, sobre todo, los móviles ("smartphones" o teléfonos inteligentes) se constituyeran en los canales físicos idóneos para el uso de Internet, ocasionando que casi la mitad de la población mundial a 2013, esté conectada en línea. En 2013, la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones) presentó un informe de datos y cifras relativo a las TIC. En él, se señala: "En 2013, se registran casi tantos abonados a servicios móviles celulares que habitantes en el mundo, y más de la mitad de ellos en la Región Asia-Pacífico (3.500 millones del total de 6.800 millones de abonados). A medida que la tasa de penetración de los servicios móviles celulares se aproxima al 100% y se logra la saturación del mercado, las tasas de crecimiento han descendido a sus niveles más bajos en los países desarrollados y en los países en desarrollo. A nivel mundial, la tasa de penetración de los servicios móviles celulares alcanza el 96%; 128% en los países desarrollados y 89% en los países en desarrollo". Además, en su informe, la UIT presenta un despliegue estadístico mundial detallado tanto del uso de dispositivos móviles, como la conexión a Internet y el acceso a banda ancha. Además, no pasa desapercibido el alentador y tal vez utópico mensaje del Director de la Oficina de Desarrollo de las Telecomunicaciones de la UIT: "Tengo el placer de presentar la última versión de Datos y cifras relativos a las TIC, que revela un crecimiento continuo y casi universal en la aceptación de las TIC. Cada día el número de abonados a servicios móviles celulares se acerca más al número de habitantes de la Tierra. Es una noticia apasionante. La revolución móvil está dando autonomía a los habitantes de países en desarrollo proponiéndoles aplicaciones TIC en educación, salud, administración pública, banca, medio ambiente y actividades comerciales. Celebremos este milagro de los sistemas móviles que sin lugar a duda acelerará nuestro ritmo para alcanzar el desarrollo sostenible".

Internet ha provocado y continúa provocando cambios en todos los niveles de desarrollo social humano. Los procesos económicos, tecnológicos, sociales, culturales, políticos e ideológicos se ven involucrados en este proceso revolucionario de la comunicación humana. En esta revolución, en que se ha creado un nuevo espacio, que elimina los límites naturales de la comunicación humana, se origina el ciber mundo como una “*nueva forma de intercambio que afecta a la vida privada y a la cotidianidad*” (Bernal, 2009:71).

El efecto revolucionario de esta realidad⁶¹ globalizada, reclama, entonces, modificaciones o nuevas formas de entender la relación con los contextos. La paradoja de qué realidad social contiene a la otra, es decir, si la material contiene a la virtual o viceversa, es una de las cuestiones que debe ser abordada por la educación.

Como hemos mencionado anteriormente, la educación es la principal responsable de incorporar a los sujetos a la sociedad y su acción gira en torno al aprendizaje, que es producto de “*experiencias repetidas en interacción con el mundo circundante, del proceso continuo de aprender y desaprender, de la adaptación o desadaptación*”⁶². En definitiva, conductas que manifiestan la experiencia de un sujeto a partir de las percepciones, informaciones y análisis del mundo circundante⁶³.

La complejidad de las nuevas mentes de los nativos digitales⁶⁴ que debe acoger la educación, en cuanto a la comunicación e interdependencia que genera la sociedad en red⁶⁵,

⁶¹ Para Castells (2001b) la red basada en internet, no es solo un instrumento de organización y lucha sino una forma de interacción social, movilización y toma de decisiones: es una nueva cultura política. “Red” significa “ningún centro” y, por lo tanto, ninguna autoridad central. Significa relación instantánea entre lo local y lo global, por lo que el movimiento se puede pensar localmente, enraizado en su identidad e intereses, y actuar globalmente, allá donde residen las fuerzas del poder.

⁶² Términos que emergen del significado de “Aprendizaje” del diccionario Akal de Pedagogía (2001).

⁶³ Encontramos diversas teorías del aprendizaje en las que se diferencia la descripción y factores bajo los cuales son posibles los cambios y las experiencias. Autores como: Bruner y Huber (1989); Edelman (1993); Luria (1987); Weidemann (1986) son algunos de los que se ha dedicado a describir esta experiencia.

⁶⁴ Con la llegada del nuevo siglo se empieza a hablar de la “brecha digital”, y de conceptos como “nativo digital”, los que nacen dentro de dicha revolución, e “inmigrantes digitales”, los que nacieron antes de ésta (Prensky, 2001). Por otro lado la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones) en un nuevo modelo elaborado por la UIT permite evaluar la población mundial de nativos digitales, y muestra que en 2012 había unos 363 millones de nativos digitales en una población mundial de unos 7 000 millones, lo que equivale a 5,2 por ciento de la población mundial total y 30 por ciento de los jóvenes. En el modelo, un nativo digital es un joven conectado de 15 a 24 años de edad con cinco o más años de

serán traducidas en las nuevas posibilidades u oportunidades que se brindan a cada uno de los estudiantes para su futuro en el ciberespacio, pero de una manera responsable ante el espacio natural en el que desarrolla sus acciones vitales.

“El ciberespacio, esa geografía mental construida por consenso y revolución, desde el canon y el experimento, de material de la mente y de recuerdos de la naturaleza, de millones de ojos y de voces en conexión, alberga todo aquello que somos capaces de hacer” (Bernal 2009:73).

La educación, como sistema re-productor y sostenedor de la sociedad, está incorporando esta realidad tecnológica a las aulas. El propósito educativo tecnológico debe ir más allá del punto de vista del uso, más bien en el desarrollo y potenciación de una cultura tecnológica responsable, capaz de diseñar, desarrollar, utilizar, aprovechar y evaluar los sistemas técnicos apropiados para los fines que persiguen los agentes concretos, que son las personas.

Al respecto (Castells, 2001a:63), señala que:

experiencia en línea. En un total de 145 millones de jóvenes usuarios de Internet en los países desarrollados, se estima que 86,3 por ciento son nativos digitales, en comparación con menos de la mitad de los 503 millones de jóvenes usuarios de Internet en los países en desarrollo. Se prevé que en los próximos cinco años la población de nativos digitales en los países en desarrollo se multiplique por más de dos. El informe muestra que, de manera general, los jóvenes están casi dos veces más conectados que la población mundial en general, y la diferencia es más pronunciada en los países en desarrollo. "Esta primera medición mundial del número de nativos digitales es muy oportuna, ya que sigue de cerca a la presentación de la Declaración de los jóvenes, elaborada en la Cumbre Mundial de la Juventud BYND2015 de la UIT, ante la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York por la Excm. Sra. Laura Chinchilla, Presidenta de Costa Rica. "Los jóvenes son los que adoptan y utilizan las TIC con más entusiasmo. Son los que orientarán a nuestra industria en los próximos decenios, y debemos escuchar su voz", declaró Brahima Sanou, Director de la Oficina de Desarrollo de las Telecomunicaciones de la UIT que elabora el informe *Medición de la sociedad de la información*.

⁶⁵ Las redes son un conjunto de nodos interconectados, los que van de mayor a menor importancia dentro de la red que forman. Los nodos aumentan de importancia cuando absorben más información y la procesan de manera más eficiente que el resto, aportando eficacia para el logro de objetivos. Sin embargo, cuando uno de los nodos deja de ser necesario para el cumplimiento de objetivo de la red, se eliminan (las redes operan con una lógica binaria: inclusión-exclusión y se añaden nuevos nodos que ayudan al cumplimiento de objetivos). Es así como la red permanente se reconfigura constantemente y dicha reconfiguración incide directamente en las expectativas de la mejora de los beneficios para los colectivos sociales. En la sociedad-red, las actividades humanas se vuelven cada vez más individualistas, flexibles e inestables. Los medios de comunicación se encuentran omnipresentes en toda la actividad humana, interconectados y diversificados. Los cimientos de la vida material, el espacio y el tiempo, por tanto, se transforman en un espacio de flujos y tiempos atemporales como expresiones de las diversas actividades dominantes y de las elites gobernantes (Castells, 2001a), lo que genera, sin duda, reacciones a nivel colectivo que repercuten en un descontento social.

“Las elites aprenden creando, con lo que modifican las aplicaciones de la tecnología, mientras que la mayoría de la gente aprende utilizando con lo que permanece dentro de los formatos de la tecnología”.

Por otro lado, la educación debe ayudar al sujeto a encontrar su vocación y las posibilidades de empleo a las que se enfrentará en este contexto digital. Los nuevos roles que deben asumir las personas en la sociedad globalizada se encuentran centrados en ocupaciones con un alto contenido de información y conocimiento⁶⁶.

Ante esto, la educación ayudará a los usuarios a tomar el control responsable de las tecnologías de la información, ya que éstas no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar, ciclos interminables, donde los usuarios y creadores (o sociedad del conocimiento) pueden adoptar uno u otro rol (Castells (2001a). O como nos dice Mumford (2004:111):

“La automatización es el fin propio de un sistema puramente mecánico; una vez puesto en su lugar, al servicio de otras metas humanas, funcionarán en la comunidad como los reflejos son al cuerpo, las hormonas y el sistema nervioso autónomo. Pero la autonomía, la dirección autosuficiente y la autosatisfacción son los fines propios de los organismos; y el mayor desarrollo técnico debe apuntar al restablecimiento de esa armonía vital en cada estadio del crecimiento del hombre, poniendo en juego todos los aspectos de la

⁶⁶ Olivé (2007) nos indica que el conocimiento se ha vuelto fuente de riqueza y de poder. Así, la sociedad del conocimiento se reconoce como una sociedad diferente a las formas de organización económica, educativa y cultural desarrolladas durante las sociedades industriales y, por tanto, se le considera como su sucesora. Este autor asegura que aún no existe una sociedad del conocimiento propiamente tal, sino que el concepto se refiere más bien a un *“modelo de sociedad que en estos momentos se encuentra en construcción”* (Olivé, 2007:47). Para comprender la sociedad del conocimiento, primero debemos hablar de la sociedad de la información. Dicho concepto deriva de las sociedades post-industrializadas y se refiere a la acumulación de datos o información cultural. Al pasar el tiempo, los “datos” que se tienen acerca de un objeto o situación van adquiriendo un valor inapreciable. Los datos, como recursos artificiales de la interpretación de la realidad, son utilizados para continuar transformándola, para que en algún momento un usuario o potencial intérprete irrumpa y le dé un valor agregado, aplicación o un uso creativo diferente. Por lo tanto, a partir de dicha información se genera más conocimiento. Morin (2007) decía que todo conocimiento es una traducción y una reconstrucción. Esta transformación en el valor del conocimiento desde la información, proviene de un núcleo revolucionario determinado. Las tecnologías, tanto su capacidad de almacenar información como la de procesamiento de la información, tiene como principal eje un lenguaje común digital, *“en el que la información se genera, se almacena, se recupera, se procesa y se transmite”* (Castells, 2001a:56). La mayor revolución de la tecnología, proviene de la tecnología de la información, una admirable fusión de las tecnologías de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, y la optoelectrónica, que han determinado el modo de hacer las cosas, penetrando en todos los dominios de la vida humana.

personalidad humana, no solo aquellas funciones que sirven a los requisitos técnicos y científicos de la megamáquina”.

Debemos asumir que los límites de la sociedad han cambiado, ya que ahora estos son tanto locales como globales y en tiempo real. Las relaciones traspasan lo nacional, la globalización es efectiva y se desencadena gracias a la posibilidad de conexión en red que han proporcionado las tecnologías digitales de la comunicación y de los sistemas de información (Castells, 2001a).

Algunos críticos de la globalización, han señalado que ella se ha convertido en la máxima expresión del capitalismo. Para autores como Sampedro (2002:69), la globalización “*es el nombre dado a la más moderna, avanzada y amplia forma del mercado mundial*” donde el objetivo no es tan sólo incrementar la producción de bienes para elevar el nivel de vida, sino también para provocar desestabilizaciones y hasta crisis monetarias. Ante ello, los gobiernos no pueden detener estas situaciones por la superioridad de los recursos que poseen las empresas privadas y financieras, y los abandonos legislativos del Estado frente a dichas operaciones globales.

La problemática que emerge de la globalidad ya es asumida por lo movimientos sociales que forman parte importante y necesaria del tejido social. Dichos movimientos primero actúan sobre sí mismos, generando ideas y conocimientos que luego se traducen en acciones, donde ya no existe acción sin conocimiento, ni conocimiento sin acción. La suma de las acciones dentro de estos entretelidos a nivel global es conocida como la sociedad-red de la que habló Castells (2001a), caracterizada principalmente por la globalización de las actividades económicas cuya principal estrategia organizativa se basa en las redes.

“Los movimientos sociales también se encuentran inmersos en esta nueva morfología social. Los movimientos sociales centran su atención en la nueva forma de toma de decisiones que va configurando la red, y que identifican como tecnocracia, una nueva forma de gobierno” (Medina y Kwiatkowska, 2000:95).

La nueva racionalidad impone una interdependencia radical entre las distintas sociedades y entre los distintos grupos de una sociedad (sociedad-red). Es decir, cada vez más las acciones de una, no le son indiferentes a las demás, aunque sus bases culturales sean diferentes. Por lo tanto, *“mi circunstancia es la de todos al mismo tiempo, una cosmocircunstancia”* (Queraltó, 2003:16).

La cooperación y la convivencia pacífica que pueda proporcionar una verdadera red de cohesión social, puede llegar a ser capaz de someter a través de la autoridad política (no solo partidista) o voluntad popular a la supremacía que ha alcanzado el mercado sostenido por el fundamentalismo neoliberal.

La red puede ser el soporte tecnológico que permita alcanzar una conciencia planetaria que permita terminar con la ilusión, propiamente occidental, de creerse propietarios de la racionalidad, y con la costumbre de juzgar toda cultura en la medida de sus logros tecnológicos. El concepto ciego y grosero del subdesarrollo desintegra las artes de la vida y la sabiduría de las culturas milenarias (Morin, 2007).

“La pobreza es más que pobreza, es decir, que, en lo esencial, ni se calcula ni se mide en términos monetarios” (Morin, 2007:72).

Con todo esto, la acción de educar se enfrenta al desafío racional de descubrir, a través de la globalización, cómo estimular la comprensión hacia el otro, de desarrollar la interioridad psíquica, de desarrollar la compasión mundial, capaz de atenuar los aspectos más perversos, salvajes y viciosos del ser humano a favor de la supervivencia global de la propia humanización de la sociedad.

Se hace imprescindible abordar en las aulas la discusión de los alcances tecnológicos desde una perspectiva social. Identificar de manera crítica los valores que inspiran a la sociedad. Analizar sin prejuicios y con conciencia los beneficios y los riesgos que conlleva la nueva tecnología. (Castell, 2001a). Desde el punto de vista político, mientras más grande sea la autonomía de los sujetos comunicadores respecto a los controladores de los nodos de la comunicación social, mayores serán las oportunidades para

introducir mensajes que cuestionen los valores dominantes y los intereses en las redes de comunicación.

“La cibercultura es una nueva forma de identidad común a los grupos humanos, los procesos de socialización y endoculturización están siendo muy diferentes a los producidos hasta ahora por la sociedad tradicional” (Cuadrado, 2008:37).

Para terminar, Castells (2009) señala que el ciudadano red y su “metarred” tienen la oportunidad y el poder para hacer valer los principios de la democracia en los gobiernos que han sido por tanto tiempo indiferentes. La tecnología es solo un medio, una estructura que depende de los usuarios.

2.2.1. Configuración de la identidad en la sociedad red

El tiempo y el espacio que conocemos tradicionalmente y que ya ha sido cuantificado durante la industrialización de la sociedad moderna, están cambiando. El ciber mundo ha transformando estas dos realidades donde se desarrolla la vida del sujeto.

Bernal (2009:77) señala:

“Si los accesos a la información y los servicios de comunicación son permanentes, si la actividad es continua, si la oferta y la demanda no cesan, no es raro considerar la instantaneización del presente, la sensación extraña y pujante de un «presente perpetuo». La vasta noche electrónica todo lo engulle”.

Las variables de espacio, tiempo e instantaneidad de las comunicaciones, reclaman una nueva forma de integración del sujeto a esta sociedad informacional y, en consecuencia, a esta nueva realidad, alterándose las relaciones humanas y los procesos de identidad.

La comodidad de la soledad de los sujetos, el evitar el contacto presencial, se potencia por las comodidades que les da internet para relacionarse con el otro. Como señala Bernal (2009:80):

“Las nuevas generaciones [...] ha hecho de la vida artificial una nueva frontera, cuya labilidad ha ido aumentando paralelamente al número de internautas y de posibilidades de experimentación virtual de la identidad”.

Ejemplo de ellos son las redes sociales. A través de ellas, las personas se muestran y expresan a sí mismas, pero condicionadas por las peculiaridades de un ámbito mediatizado. La razón es que cada sujeto tiene la posibilidad de construir su propio perfil en la red. Es así como el sujeto de hoy, va construyendo su identidad a través de sus relaciones online u offline.

Serrano-Puche (2015: 543) nos dice:

“Con la tecnología digital el ámbito de la sociabilidad se ha extendido, de tal modo que las personas se relacionan ya tanto en el entorno offline como en el online [...] así pues, la vida social tradicional (más lenta y localizada) coexiste con la vida social digital (más rápida y desarraigada)”.

Las nuevas prácticas comunicativas a través de los soportes electrónicos como ordenadores, tabletas y móviles, permiten el acceso a la red. En ella, se busca información pero, sin duda, es en las redes sociales⁶⁷ donde encontramos una nueva forma de relación

⁶⁷ Alonso (2015:41-44): nos dice que las redes sociales entendidas como plataformas de internet son algo bastante diferente, es por esta razón que se debe reflexionar acerca de lo que son y lo que no son. Así nos dice que *“Algunas se parecen más a espacios en los que es necesario contar con un permiso mutuo para contactar y facilitan un tipo de comunicación eminentemente bidireccional (perfiles de Facebook, Tuenti, etc) mientras que otras se comportan como meros espacios para colgar contenidos y si los usuarios lo desean pueden incluso llegar a contactar, pero ni por su filosofía ni por el uso que se hace de ellas recuerdan a ese concepto de red social como red de relaciones”.* Las redes sociales requieren no solo de su propio lenguaje sino también sus propios códigos, su principal característica es la interactividad y, con ella, las opciones de participación del usuario y de conversación con él. Cada red social posee las siguientes características: **Bidireccionalidad:** El receptor se convierte en emisor con tremenda facilidad, lo que implica la aceptación de las acciones que pueda realizar. Estas comprenden la *Interactividad selectiva:* Las persona se limita a hacer clic en enlaces proporcionados al hilo de las actualizaciones. *Interactividad comunicativa:* compartir contenidos, responder a actualizaciones, ofrecer opiniones, publicar en sus espacios o en los nuestros. **Multimedialidad:** Se refiere a los múltiples formatos que se presentan en los espacios algunos con alto nivel de especialización en audiovisuales. La multimedialidad es uno de los valores principales para una herramienta de comunicación y debe dar la posibilidad de elegir la que más se adapte al mensaje. **Hipertextualidad:** Los hipervínculos son el punto de partida para las acciones

humana. Estas son las que han permitido la creciente expresión de las emociones humanas. En comparación con épocas anteriores, en las que la “dimensión sintiente” de la persona era relegada a un segundo plano, la sociedad actual se está caracterizando y, sobre todo en los jóvenes, por ser una fuerte cultura de transmisión emocional (González, 2012).

Al respecto, también es importante considerar cómo la conectividad móvil influye en la configuración de la identidad personal. Este soporte electrónico ha liberado a las personas de la proximidad física y la inmovilidad espacial (Geser, 2004) y lleva a los sujetos a una nueva configuración de la relación espacio y tiempo (Ling y Campbell, 2009). La movilidad permite a las personas conectarse en cualquier lugar, durante los desplazamientos o en tiempos de espera, posibilitando el desarrollo de una “intimidad nómada” en espacios públicos de interacción (Fortunati, 2002) y desvaneciendo las clásicas fronteras entre lo laboral, familiar y las actividades de ocio (Wajcman, Bittman y Brown, 2009).

Serrano (2013:2), nos dice:

“Las redes sociales, están diseñadas, por tanto, para crear y mantener vínculos con otros, y este fomento de la sociabilidad hace de ellas un espacio privilegiado para la autoperformación, para la encarnación del 'yo' en el ámbito digital”.

Esta situación es la más latente en la relación de los jóvenes. La conectividad permanente acaba resultando más que un hábito, es más bien un componente esencial para construir y manejar sus amistades y su vida social. Con ello los jóvenes de hoy, en su mayoría, muestran un gran interés por saber permanentemente de los demás y el hecho de estar desconectados de internet les puede significar el hecho de desaparecer o estar perdiéndose algo (Vaughn, 2012).

fundamentales, desde los botones incluidos a pie de contenido hasta las acciones que convierten los mensajes en multimedia o facilitan la interrelación de individuos. **Instantaneidad:** Permite la comunicación en tiempo real y, unido a la bidireccionalidad, facilita la conversación en forma de mensajería instantánea. Así la red social permite cubrir sincrónicamente un acontecimiento y sostener conversaciones tú a tú. **Universalidad:** internet, frente a cualquier otro medio de comunicación, además de haber pulverizado las barreras del tiempo, ha pulverizado las barreras del espacio. Por primera vez se superan las barreras geográficas sin más tecnología que la que posee el usuario en el punto de destino, y cuya extensión no depende del emisor de la información.

Pérez (2012:55) nos dice:

“La construcción de nuestra identidad ya no depende únicamente de lo que nosotros hagamos o digamos, sino que cada vez adquiere mayor relevancia aquello que los demás dicen de mí y la información derivada de aquellos con los que me relaciono en las redes sociales. Cada vez es más difícil de controlar este proceso continuo de interconexión simultánea de los diferentes planos sociales del individuo: familia, trabajo y amigos. Planos que antes de la aparición de Internet eran prácticamente estancos”.

La realidad digital y sus efectos en la identidad personal nos lleva a reflexionar en los centros educativos, en las aulas del siglo XXI, acerca de los desafíos para la educación desde esta construcción identitaria digital, que debe considerar lo siguiente, tal como lo señala Bernete (2010: 76):

“Los más jóvenes son también los más impregnados de la clase de conocimientos que se necesitan para abrirse camino en la sociedad actual, la llamada "cultura digital", sus lenguajes, sus posibilidades de desarrollo y expansión. Los mayores van a remolque y tienen que aprender de los jóvenes, haciendo un esfuerzo enorme para aprender a hacer cosas que los chicos y chicas aprenden jugando y divirtiéndose. Los jóvenes abren más y más (ciber) espacios para su autonomía, usando su ventaja de conocimientos en el manejo de las TIC. Un desfase tecnológico que bien pudiera guardar una estrecha relación con el mayor distanciamiento cultural entre generaciones”.

Para Bernal (2009), la educación debe dar respuestas ante el contexto global, aunque este fenómeno no es una realidad para todas las culturas del planeta. En su mayoría, las problemáticas derivadas de la economía, la política, la cultura, la ciencia y el medio ambiente se han convertido en información accesible para la mayor parte de la ciudadanía globalizada.

Desde esta realidad, la sociedad comienza a movilizar nuevas orientaciones políticas, una nueva proyección democrática y con ello una nueva proyección pedagógica. La sociedad red, entonces, exige nuevas prácticas educativas en las que se deben considerar

el desarrollo del pensamiento científico, el espíritu renovado de la cultura de las humanidades y el desarrollo de una dimensión ética.

“El desarrollo mental incluye por tanto una cabeza bien ordenada, fundada en conocimientos científicos y tecnológicos y, asimismo, en una sólida cultura humanística. Una mente así ordenada resulta apta para crear e innovar, algo fundamental para el desarrollo individual y colectivo. Pero, además, un desarrollo mental completo requiere el desarrollo de una dimensión ética, que ayude a vivir con autenticidad e integridad a la persona, que la capacite para la plena convivencia y para la responsabilidad cívica y planetaria” (Bernal, 2009:88).

Reconocer que el uso de las nuevas tecnologías en educación se encuentra estrechamente relacionado con el proceso de configuración de la identidad personal, implica el desafío de abandonar la educación instructiva para dar paso a una formación en marcos de alta fluidez tecnológica. Con ello, se hará necesario lograr desarrollar en los alumnos criterios propios que les permitan *“buscar, analizar, contrastar, comparar, ordenar y criticar la ingente cantidad de información que aumenta y se difunde incesantemente”* (Bernal, 2009:93). Unido a ello, una nueva concepción de aprendizaje que contempla la participación efectiva en procesos de interdependencia y de cooperación (Román, 2004), y la autodeterminación y la búsqueda constante del bienestar personal (Bernal, 2005).

“De esta forma, una de sus esencias es hacer un uso práctico de los medios que, en un sentido aristotélico, contiene parte de las acciones que buscan el bien, lo bueno y noble para un grupo de personas conectadas que ha decidido vivir una forma de vida que está inspirada en unos valores compartidos y definidos por ellos mismos” (Bautista, 2004:517).

Cada realidad educativa es rica en diversidad y puede nutrir la primera memoria humana donde el respeto, el contacto con la naturaleza y con los demás seres humanos, no se debe dejar de lado, ya que es esencial para la conquista de la identidad personal y colectiva.

Cuestión sensible, ya que a pesar de la incertidumbre que puede generar este paradigma tecnológico, se puede apreciar que el ser humano busca y continuará buscando, la forma de relacionarse con el otro y con los otros, en los contextos que se le presenten.

“La educación, en tanto que transformadora, debe poseer la necesaria sensibilidad histórica de los espacios sociales y de sus prácticas, puesto que es ahí donde surgen las identidades” (Bernal, 2009:97).

Quizás se pueda apreciar que el nuevo contexto social sea complejo, lo real y lo virtual configuran hoy la identidad personal de los sujetos, la interacción entre ambos contextos puede ser visto como un facilitador para saciar la curiosidad y la creatividad humana y enriquecer así la experiencia de la vida personal.

MARCO METODOLÓGICO

Según Bourdieu (2003:25) *“la metodología alude a un proceso y no a un estado de cosas. Es aprendizaje y no respuesta; es búsqueda y no receta; es explicitar la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto-objeto que es conocido”*.

Luego de una revisión teórica de los diversos autores y conceptos que estimamos afines a las realidades que los jóvenes y su configuración identitaria, pasamos a desarrollar el marco metodológico de la investigación que comprende cuatro fases, tal como se detalla a continuación:

Primera fase: Preparación de la investigación. Comprende los capítulos I y II de la presente investigación y coincide con el marco teórico, construido con base en el análisis conceptual de las principales temáticas que convergen en el presente estudio: la identidad personal que considera al ser humano y su construcción identitaria. La libertad y la autonomía para la gestión de la identidad personal, la neurociencia en la educación y la operativización de la identidad, son los temas que incluye el capítulo I. Por otro lado, el capítulo II en que desarrollamos teoría referida a la relación educativa en la que se ha incluido un amplio marco teórico referido a la relación humana, consideramos a demás el

marco social tecnológico en que se está configurando una nueva identidad personal, la relación mediada por las tecnologías de la información.

Segunda fase: Paradigma y diseño de la investigación. Abarca el capítulo III que se verá a continuación y desde donde fundamentamos el paradigma de investigación seleccionado; la pregunta de investigación generada; el planteamiento de la problemática de la relación educativa en alumnos de 4º de la ESO. Además, planteamos los objetivos, los fundamentos metodológicos, la selección de la muestra y la recogida de información.

Tercera fase: Análisis de la investigación. Corresponde el capítulo IV, donde se presentan datos cuantitativos procedentes del test EOMEIS-2 y cualitativos a partir de las narraciones biográficas, entrevista en profundidad y grupos de discusión. En el primer caso podremos conocer el perfil madurativo de los sujetos para proceder a agruparlos según estatus de identidad personal y en el segundo conocer las ideas respecto a diversas temáticas de la relación educativa generando frecuencias significativas que expresan las tendencias de las ideas de los sujetos desde las cuales se desarrollará el análisis interpretativo.

Cuarta fase: Conclusiones de la investigación. Comprende el capítulo V donde esperamos que la riqueza de la unión de los análisis de la información que emerge de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión, nos ayuden a comprender la realidad educativa observada desde el aspecto madurativo del ser y así emerjan nuevos cuestionamientos para el fenómeno de las relaciones humanas en el ámbito educativo, pero desde el testimonio vivencial de sus principales actores, los alumnos en un estado de madurez identitaria personal.

En la siguiente figura N° 2, podemos apreciar gráficamente las fases que comprende la presente investigación:

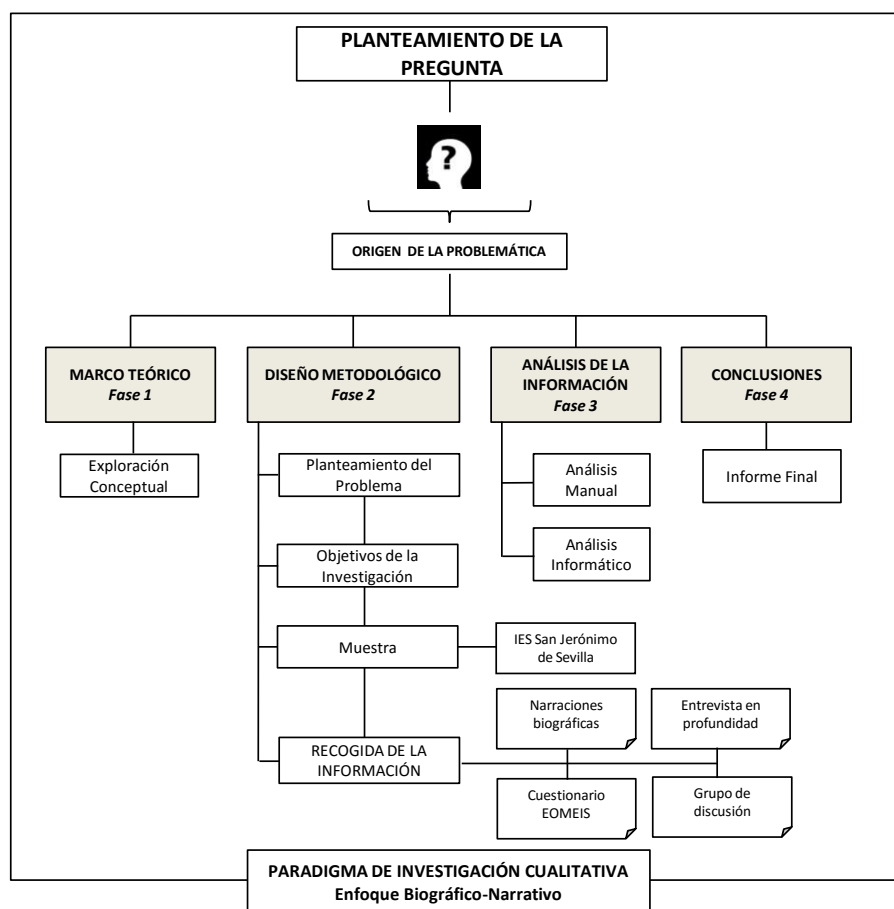


Figura Nº 2: Fases del proceso de investigación

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	168
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	170
3.1.1. Paradigma de investigación	170
3.1.2. Enfoque biográfico-narrativo	173
3.1.2.1. Aportes de la investigación biográfico-narrativa en educación	175
3.1.2.2. Consideraciones en la metodología y diseño de la investigación biográfico-narrativa	177
3.1.2.2.1. Mediación en los relatos entre la historia individual e historia social	177
3.1.2.2.2. El proceso de investigación	183
3.1.2.2.3. Diseño de la investigación: temas, personas, metodologías	185
3.1.2.2.4. Construcción mutua de un relato compartido	187
3.1.3. Origen de la problemática y estado de la cuestión	189
3.1.3.1. Marco legal de los estudiantes de la ESO	195
3.1.3.2. Indicadores en educación	200
3.1.4. Objetivos de la investigación	212
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y MUESTRA	213
3.2.1. Narraciones biográficas	213
3.2.2. Cuestionario EOMEIS-2	214
3.2.3. Entrevista en profundidad	215
3.2.3.1. Diseño de categorías para la entrevista	218
3.2.4. Grupos de discusión	222
3.2.4.1. Contextualización de los grupos de discusión	224
3.2.5. Descripción de la muestra	228
3.2.5.1. Características específicas de la muestra	229
3.2.5.2. Instituto de Enseñanza Secundaria San Jerónimo	230
3.2.5.3. Descripción de la muestra para las narraciones biográficas	232
3.2.5.4. Descripción de la muestra para el cuestionario EOMEIS-2	232
3.2.5.5. Descripción de la muestra para la entrevista en profundidad	233
3.2.5.5.1. Clasificación por estatus de identidad	233
3.2.5.6. Descripción de la muestra para los grupos de discusión	235
3.2.5.6.1. Formación de los grupos	235
3.2.6. Resumen de procedimiento en la aplicación de instrumentos	246
3.2.7. Criterios de validez científica	250
3.2.7.1. La validez	251
3.2.7.2. La confiabilidad	253
3.2.8. Procedimiento para el análisis de la información	254
3.2.8.1. Transcripción de la información	255
3.2.8.2. Análisis de la información	256
3.2.8.2.1. Análisis manual	257

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1.1. Paradigma de investigación

Nuestro interés y curiosidad se ha dirigido a explorar la problemática de las relaciones humanas, siendo la educativa, una de las que cautiva por la riqueza de la diversidad de situaciones que emergen desde ella para ser materia de estudio.

El sujeto, condicionado en su facultad de aprendizaje durante toda su vida a través de su participación en las múltiples relaciones, origina un proceso constante de identidad a través de espacios sociales diversos, espacios que se nutren tanto de “él” como de ese “otro” en el que, juntos, forman parte de un ecosistema único.

A partir de esta inquietud es que nos hemos cuestionado cuál sería el paradigma más apropiado para comprender un fenómeno social específico, en nuestro caso, un colectivo

educativo específico, partiendo de la convicción de que poseen características sociales propias y una problemática única producto de sus historias personales o experiencias de vida.

El establecimiento de algunos límites para enfocar el interés de estudio, ha permitido orientar la investigación hacia el conocimiento de las ideas de los estudiantes de 4º de la ESO, a partir de sus estatus de identidad madurativa, acerca de la dinámica de la relación educativa. Esto significa que, en una primera etapa, se realizó una categorización de la madurez de los sujetos para descubrir cómo influyen dichos estatus de identidad, en la configuración de sus ideas respecto a la relación educativa. La particularidad que conlleva esta mirada ha exigido un enfoque y una metodología apropiada que coincidió con ciertas premisas epistemológicas.

Por lo tanto, situamos nuestra investigación en el paradigma cualitativo, específicamente en la fenomenología, para descubrir y describir las esencias y relaciones fundamentales existentes en la realidad que queremos comprender. Dicha realidad fue explorada a través del enfoque biográfico-narrativo, ya que los significados que surgen de las experiencias vividas por las personas, tienen características particulares que influyen en la configuración de los entornos en que se desenvuelven.

El paradigma cualitativo nos ha otorgado las herramientas de análisis necesarias para acceder a esta realidad educativa, principalmente por permitir desgranar cómo los estudiantes construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede, en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riquezas (Flick, 2012:13).

Como concluyen Goetz y LeCompte (1988), el paradigma cualitativo es para quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de los procesos.

Las investigaciones de diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Buendía, Leonor y otros, 1999; Álvarez, 2003; Vallés, 2009; Ruiz, 2012; Martínez, 2008; Flick, 2012, 2014, 2015; Denzin y Lincoln, 2012, 2013; Barbour, 2013; Rapley, 2014) han llevado a destacar aspectos claves coincidentes respecto de la investigación cualitativa y que, para nosotros, han orientando las acciones a seguir para la presente problemática a indagar. Entre estos aspectos, podemos mencionar:

➤ La sensibilidad del profesional que se cuestiona la problemática que le rodea en su medio o entorno de trabajo. Desde aquí, toma decisiones que se van modificando a lo largo del tiempo porque se reconoce que el investigador está ubicado en un contexto socio-histórico que también va cambiando y que, a su vez, va condicionando esas decisiones.

➤ El contexto social observado es el material empírico, no así los números. Desde este material observado surge la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio. El interés del investigador se centra en las perspectivas de los participantes; en las prácticas y conocimientos cotidianos que hace referencia a la cuestión estudiada; y en el interés por los problemas con relevancia práctica y de escala pequeña que pueden ser difíciles de comprender. Todo ello se indaga a partir de los rasgos específicos del campo en estudio.

➤ Los investigadores cualitativos investigan las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. A través del uso de métodos apropiados a esa cuestión se permite la comprensión de un proceso o relación con el estudio para hacer visible ese mundo observado.

➤ La intención de la investigación cualitativa es cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, que sea significativo para promover soluciones a esos problemas prácticos.

➤ La investigación cualitativa es un proyecto de indagación, pero es también un proyecto moral, alegórico y terapéutico, ya que se pone del lado de los no privilegiados. Así, la investigación cualitativa es explícitamente política y pretende transformar el mundo con sus prácticas, en un mundo moderno donde predominan las masas y los metadiscursos.

La investigación cualitativa, por tanto, responde a esos metadiscursos oficialistas dando valor a la voz de los grupos marginados.

Considerando así estos rasgos del paradigma cualitativo, pasamos a describir el enfoque metodológico que tiene nuestra investigación.

3.1.2. Enfoque biográfico-narrativo

Nuestra investigación quiso abordar la cuestión de las relaciones humanas y específicamente la relación educativa. Explorar esta problemática a partir de la realidad madurativa de los adolescentes, desde un punto de vista de la identidad, hace que este desafío haya resultado bastante complejo, aunque muy interesante de revelar para las ciencias de la educación, ya que permitió concluir algunas respuestas claves en la diversidad de la problemática de convivencia y abandono escolar.

En la búsqueda de métodos adecuados para esta problemática, encontramos la metodología biográfica narrativa⁶⁸ como una de las de mayor trayectoria en el ámbito de la exploración antropológica, etnográfica, sociológica, psicológica y educativa.

El enfoque biográfico-narrativo ha hecho posible demostrar cuestiones importantes frente al paradigma positivista. Por un lado, la validez de la corriente humanista logra su trascendencia al demostrar un nuevo lenguaje epistemológico, metodológico y teórico para

⁶⁸ El enfoque biográfico narrativo tiene una larga tradición investigativa, que comienza en 1920 con la monografía de Thomas y Znaniecky "El campesino polaco". En ella, es la primera vez que se fundamenta que la conducta social nace a partir del conocimiento del sentido subjetivo que los individuos dan a su acción para así llegar a una comprensión de las situaciones sociales. (Mills, 1961; Spradley, 1979; Szczepanski, 1979; Goodson y Walker, 1991; Legrand, 1993; Bolívar, 1998, 2001; Denzin, 1989; Thompson, 2000; Pujadas, 2002; Cornejo, 2006; Flick, 2012). Así también la Escuela Sociológica de Chicago que nace a partir de una serie de publicaciones entre 1920 y 1930 relacionadas con la sociología urbana, donde se combinaba la teoría y el estudio de campo etnográfico, principalmente en Chicago. Esta Escuela adopta una orientación microsociológica, centrada en el análisis de la acción y de los procesos subjetivos que la determinan. Además proponían una visión voluntarista del ser humano, en el que sus acciones estarán mediadas por su conciencia y no por reacciones mecánicas ante los estímulos. Entre los autores más destacados se encuentran: Ernest Burgess, George Mead, Robert Park, William Thomas y Charles Cooley (Estramiana, 2003). Posteriormente, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se destacan en esta escuela (llamada Segunda Escuela de Chicago) Amos Hawley, Herbert Blumer, Everett Huges, Erving Goffman y Anselm Strauss, quienes se centran en el estudio de ecosistemas.

abordar las problemáticas sociales de colectivos minoritarios, ya que estos no pueden seguir siendo investigados a través de la concepción positivista, en la que los individuos son sólo datos que analizar y cuantificar.

Al acercarse a la realidad desde esta perspectiva positivista, no es posible conseguir un conocimiento profundo de la sociedad. Desde los años 60, la corriente humanista propone una exploración innovadora, porque los individuos son entendidos como informantes, donde su subjetividad es el aspecto significativo para la investigación, ya que permite acercarse a una realidad social particular, a la realidad de los menos privilegiados, a la singularidad, brindándoles todo el protagonismo (Pujadas, 2002).

Dentro de este marco humanista es donde nace y crece la importancia de los relatos de las historias de vida. Autores como Gusdorf (1971, 1988, 1991); Thompson (2000); Cornejo (2008); entre otros, han expresado la importancia que ha adquirido el discurso de los sujetos como objeto de estudio para la metodología cualitativa.

Bolívar (2001) desarrolla y fundamenta la metáfora de la comprensión de la vida como un relato que se encuentra en continua revisión. El enfoque narrativo en la investigación de los fenómenos sociales, que comienza con el giro hermenéutico de la década de los setenta, permite comprender dichos fenómenos como textos, cuyo valor es asignado primariamente por la autointerpretación que los sujetos realizan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central, ya que las personas son tanto escritores como lectores.

Autores como Arendt (1993), Polkinghorne (1988) y Taylor (1996), afirman que este giro hermenéutico de la filosofía y de las ciencias sociales a través de la narratividad, ha llegado a adquirir el estatus de forma primaria por la que le es dado el “sentido” a la experiencia humana:

“Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el empleo de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (Polkinghorne 1988:150).

Ante todo, se hace significativo mencionar el aporte que ha realizado Ricoeur (1987, 1988, 1999) al mundo de la narratividad y, sobre todo, en la identidad narrativa, donde la hermenéutica de los textos permite forjar la hermenéutica de la vida humana.

“El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1999:41).

3.1.2.1. Aportes de la investigación biográfico-narrativa en educación

En el ámbito que nos concierne, la educación, es necesario mencionar los aportes que han hecho investigadores en este campo. Para comenzar, consideramos importante mencionar a Bruner (1999, 2003) por sus sólidos aportes al mundo de la educación que han inspirado una línea de acción para la narrativa, al resaltar el valor de la experiencia y el saber acumulado. Estos dos aspectos se integran en el conocimiento y se hacen públicos en la narración; es decir, que el conocimiento de los sujetos tiene un carácter biográfico fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo, donde al contar y escribir un caso, se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo.

Es así como investigadores, tales como Knowles y Holt-Reynolds (1991) utilizaron para sus investigaciones escritos autobiográficos como un instrumento para ampliar la comprensión del mundo escolar a partir los propios narradores.

A su vez, Clandinin y Connelly (2000) establecen la importancia de la investigación narrativa debido a una larga historia de estudios sobre la experiencia educativa porque capta con éxito dimensiones personales y humanas en sus relatos que no pueden ser cuantificadas en datos duros o numéricos.

En este sentido, Bolívar (2002) señala que la investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente como una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, como una forma valiosa de construir conocimiento, ya que las versiones que

los sujetos construyen de sí mismos en sus narrativas, son construcciones sociales que no deberían ser cosificadas.

Por su parte, McEwan y Egan (1998) en su introducción, nos dicen que los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, en las prácticas docentes, en los procesos del aprendizaje y en la resolución racional de cuestiones educativas y que origina la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil.

A través del trabajo de Jackson (1998), podemos darnos cuenta que la educación, al servirse de metodologías cualitativas, puede comprobar la captación de significados de carácter más individual, causas y explicaciones de los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar. Para este autor, la narrativa en educación, tendría dos funciones básicas: la primera, una función epistemológica en la que los relatos contienen un saber existente del mundo exterior donde este saber “es” el saber que se quiere que tengan los estudiantes por ejemplo; y la segunda, una función transformadora donde afirma que la narrativa puede tener efectos importantes en los seres humanos, pero que son pocos los relatos que pueden causar estos efectos.

Esto nos lleva a cuestionarnos hasta dónde es razonable esperar que las personas tengan cambios después de someterse a un relato. Plantea la necesidad de cambiar el enfoque en la enseñanza, entrelazando los conceptos teóricos con los que cuenta el profesor, y los prácticos, es decir, los que cree conveniente para su enseñanza.

Finalmente, Woods (1998), desde su análisis de la enseñanza como ciencia y como arte, lleva al etnógrafo a reflexionar, tanto en los temas relacionados con educación, como con el propio “yo” del investigador y con la metodología cualitativa empleada para abordar el acontecimiento crítico en estudio, todo ello con el fin de que la etnografía no pierda su sentido dentro de la investigación educativa.

A continuación, pasamos a detallar algunas cuestiones importantes a considerar, tanto en la metodología, como en el diseño de la investigación biográfico-narrativa.

3.1.2.2. Consideraciones en la metodología y diseño de la investigación biográfico-narrativa

Al enfrentarnos a la investigación con un enfoque biográfico-narrativo en educación, se deben tener en cuenta algunos principios metodológicos que permitan articular el sentido de la investigación junto con los aspectos del diseño e inicio de la misma.

3.1.2.2.1. Mediación en los relatos entre la historia individual e historia social

Una de los primeros aspectos que se han debido tener en cuenta, es la riqueza que poseen los relatos biográficos. Autores como Arendt (1993) y Geertz (1994) señalan que desde el relato, el investigador se enfrenta con la mediación entre la historia individual y la historia social, es decir, que los relatos contribuyen a comprender el propio contexto social. A través de ellos, lo social se asienta en lo personal y la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social. En nuestro caso la narrativa de los adolescentes permitió acceder desde la singularidad de sus relatos personales, a la comprensión de sus historias sociales que se desarrolla en el instituto, en la familia y con los amigos.

Para Arendt (1993), ningún sujeto es autor o productor por entero de su historia de vida, sino actor y paciente. La biografía de un sujeto tiene que anclarse en la dimensión social, donde una se construye en relación con la otra. Bruner (1999) señala que considerar el mundo como un flujo indiferente de información que es procesada por individuos, cada uno actuando a su manera, supone perder de vista cómo se forman los individuos y cómo funcionan. O como lo expresa Geertz (1988), no existe una naturaleza humana independiente de la cultura.

Desde este principio, entendemos que al sumergirnos en la relación educativa, nos puede ayudar a develar cómo un alumno de 4° de la ESO interactúa en su contexto social y cultural del que emerge su relato, su interpretación, su historia personal. Pero también, en el que definitivamente se encuentran otros sujetos e instituciones sociales como fruto de su interacción permanente con ellos. Es la riqueza individual y social la que queremos rescatar desde sus relatos, empapados de una dialéctica entre lo intrapersonal y lo interpersonal. Así, se puede observar en la siguiente figura N° 3, donde se aprecia que la riqueza del relato biográfico narrativo, va desde el significado singular a la comprensión de lo social. Esto brinda la posibilidad de comprender casos similares y, en algún grado, poder generalizar.

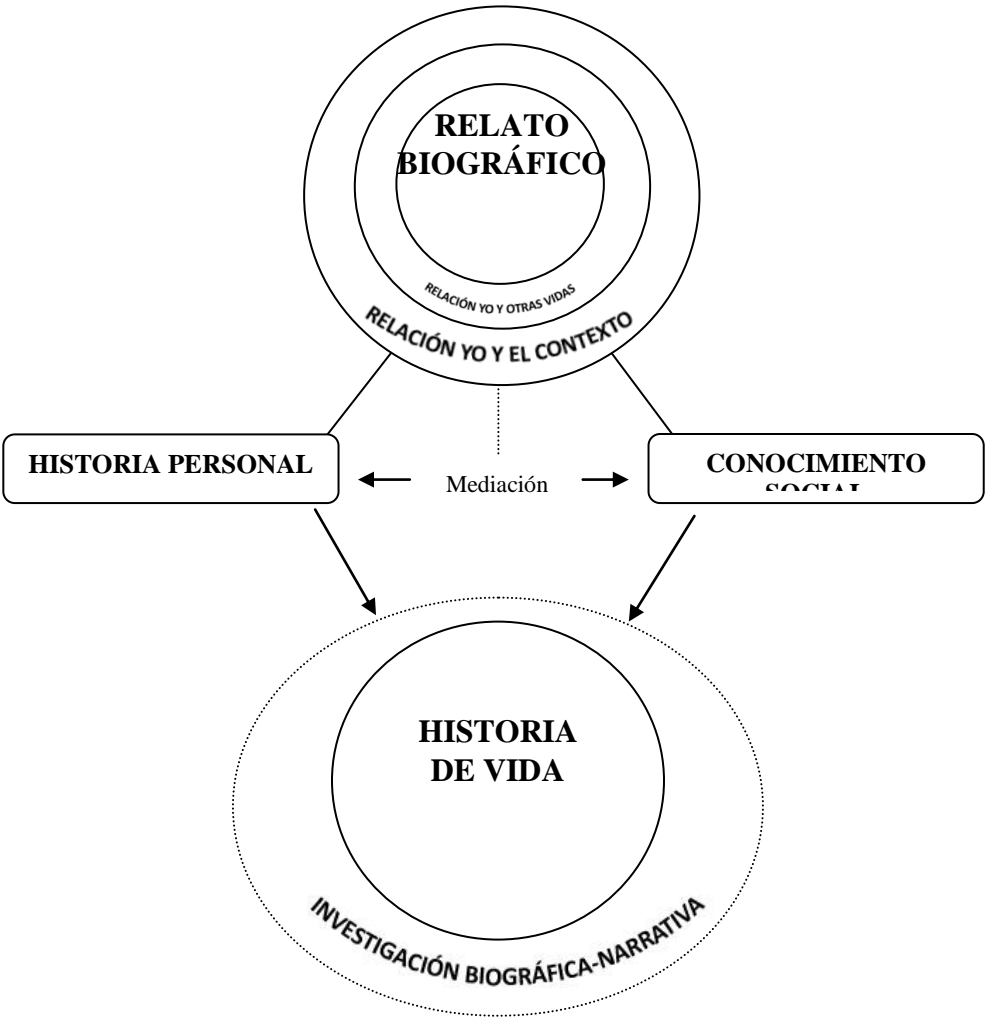


Figura Nº 3: La investigación biográfica-narrativa

Ante esta cuestión, nos hemos planteado si una investigación biográfica puede gozar de representatividad. Para ello, es importante considerar que el interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos que aportan comprensión de otros similares y tener la potencialidad de ser generalizables, en algún grado.

Para Bolívar (2001) la investigación biográfico-narrativa debe considerar los siguientes criterios:

- Credibilidad y validez interna en el método biográfico. Se intenta encontrar en los relatos la coherencia interna necesaria para la confiabilidad de la investigación y para la validez, ofreciendo visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural, buscando divergencias, diferentes percepciones y teorización personal. Todo ello proporciona la pertinencia del análisis, que se produce a través de la selección cuidadosa de aspectos a observar, justificación de los métodos empleados, interpretaciones y hallazgos creíbles y asequibles para los que facilitaron la información. Es así como en nuestro caso, estas divergencias se han visto reflejadas en la agrupación de los sujetos investigados, lo que permitió conocer la variabilidad de ideas de los alumnos, a partir de sus estatus de madurez identitaria.

- Autonomía y complementariedad de lo biográfico. Para salvar la subjetividad y complementar la representatividad en la investigación biográfica, se le otorga a los relatos una función complementaria o suplementaria, cuando no instrumental, a otros medios o técnicas de investigación. Autores como Ferrarotti (1983), Eisner (1998) y Goodson (1996), defienden la autonomía del método biográfico insistiendo en no subordinarlo a procedimientos cuantitativos, ya que la cuestión es lograr una conexión dialéctica entre personalidad y sociedad, individuo e institución, es decir, que permita leer una sociedad o grupo a través de los relatos biográficos, donde lo singular es solo una cara del asunto, por lo que no debe impedir el análisis contextual.

La problemática es compleja porque el individuo es un polo activo, es decir, establece una reapropiación del universo social e histórico vivido, donde el sujeto es un medio de acceso al sistema social, pero no es un camino fácil. Goodson (1996) señala que es importante considerar que el sujeto se encuentra en un tiempo y espacio específico, por lo que se debe considerar la complementación de otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempo. Es por esta razón que la investigación biográfico-narrativa, requiere constantemente de nuevos y específicos enfoques y metodologías.

El registro y análisis de los relatos de los adolescentes de 4º de la ESO a través de una entrevista personal, nos permitió acercarnos y conocerlos desde una dimensión subjetiva. Así también, el registro y análisis de los relatos de los grupos de discusión nos permitió acercarnos a la relación intersubjetiva de los sujetos, en cuanto a sus experiencias personales como sociales, centrados en un debate formal.

- La cuestión de la verdad. Autores como Caballé (1987), Van Manen (1990) y Bruner (1998, 2000), nos dicen que se trata de descubrir la implicación de los participantes, la honestidad personal y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas a partir de la coherencia del relato como una construcción que intenta integrar el pasado con el presente.

La narrativa, como visión subjetiva de la realidad, es lo que cuenta. Un enunciado puede ser verdadero o falso, pero una narrativa es más que la conjunción de enunciados, construye -en su lugar- un mundo, su verdad. La narración biográfica no es el registro de lo que sucedió, sino una interpretación de nuestra experiencia.

Cuando el relato alcanza una gran fuerza expresiva, parece dejar de tener sentido el preguntarse si es verdadero. Esta percepción está en dicha expresión donde se persuade que, efectivamente, así sucedieron las cosas o así las ha vivido el narrador.

Estas ideas se pueden ver graficadas en la siguiente figura N° 4:

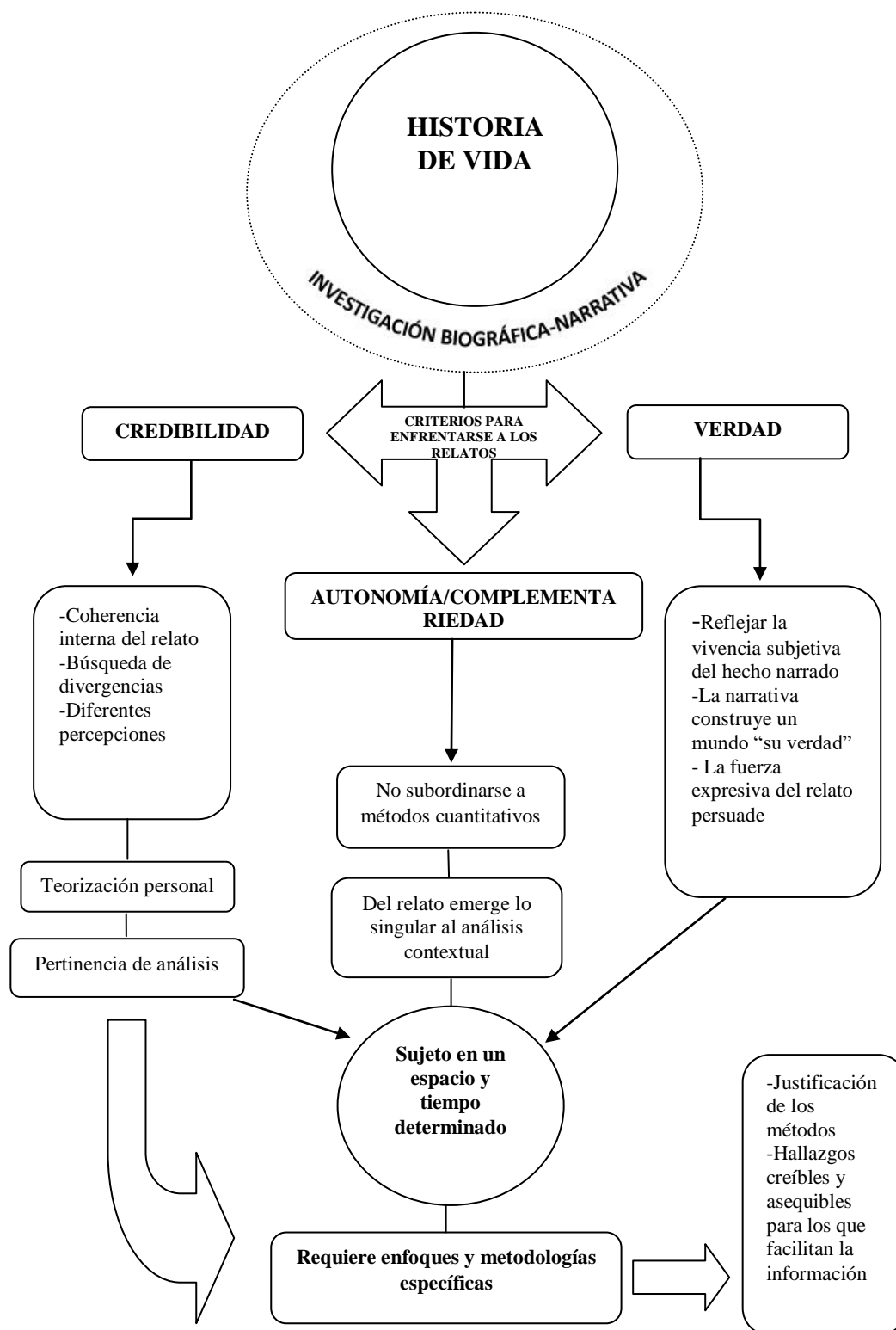


Figura N° 4: Criterios a considerar dentro de un relato en una investigación biográfica-narrativa

3.1.2.2.2. El proceso de investigación

En el plano material, hemos tenido en cuenta que la investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos:

- 1) Un narrador, que nos cuenta las experiencias de vida.
- 2) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y lee estos relatos para elaborar un informe.
- 3) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado.
- 4) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

Ante este escenario, debemos comprender que los relatos biográficos son textos a interpretar por medio de otro texto que no es más que el informe final de la investigación. Es por estas acciones que el proceso de la investigación narrativa es complejo y reflexivo, “*de una mutación de los textos del campo a los textos para el lector*” (Bolívar, 2001:148). Los textos recogidos son transformados en documentos públicos, de acuerdo con pautas que se rigen en la comunidad en cuestión. Ante esta situación, nos encontramos en un plano ambivalente en que no se pueden señalar pautas para realizar una investigación narrativa.

En la siguiente figura N° 5, se pueden apreciar estos cuatro elementos que adoptan diversas variantes, según orientación metodológica:

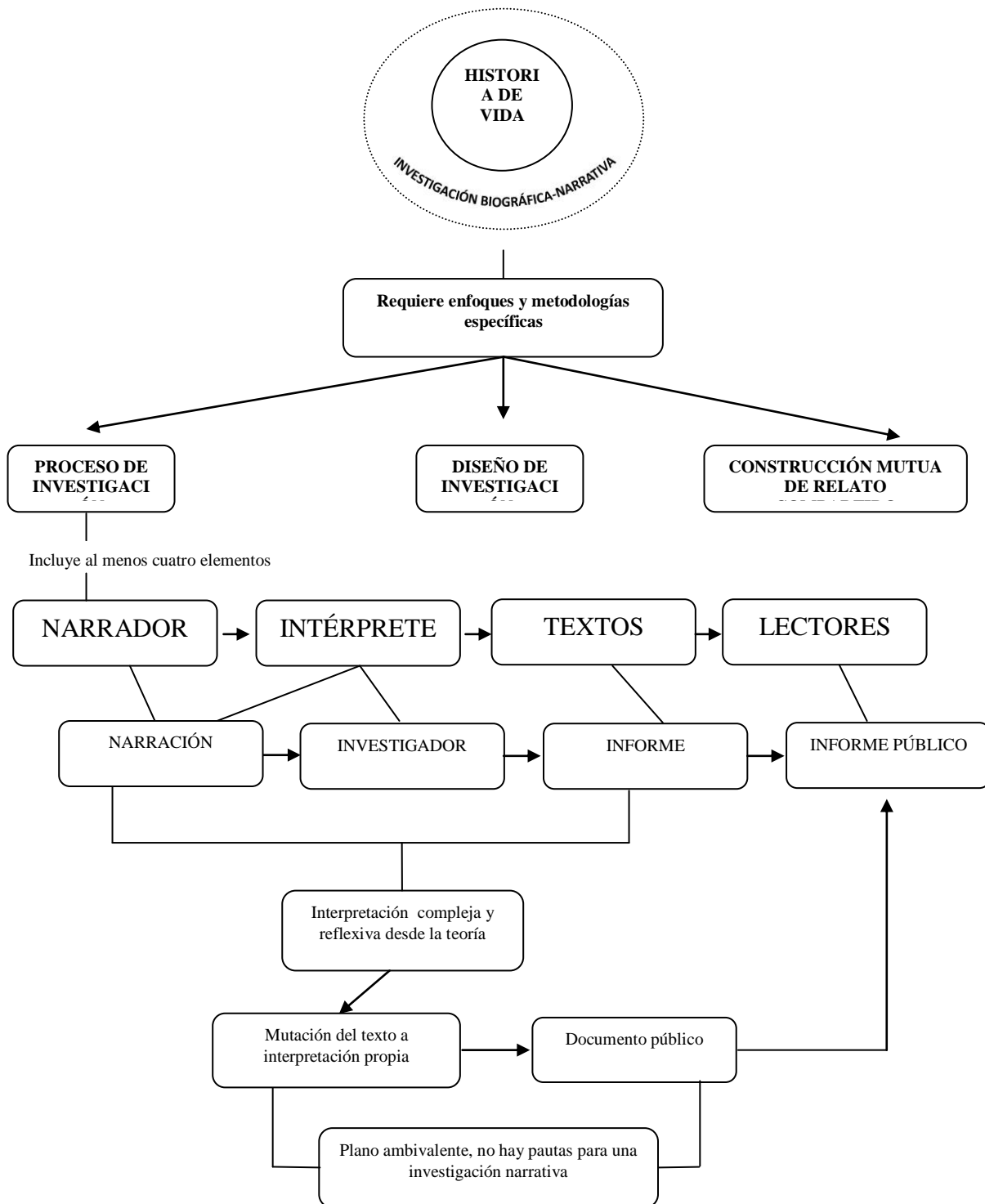


Figura Nº 5: Elementos constitutivos de la investigación biográfica-narrativa

3.1.2.2.3. Diseño de la investigación: temas, personas, metodología

Muchas de las problemáticas en educación se pueden estudiar desde este enfoque, sobre todo, cuestiones como contextos educativos, la vida de los profesores y de los alumnos, que generalmente no son tomadas en cuenta por la administración educativa y de las que, sin embargo, se pueden extraer la teorización necesaria para su constante evolución.

Ante esta diversidad de problemáticas, es que las decisiones toman un papel protagónico, como por ejemplo, la elección y el acceso a los sujetos, número de personas a entrevistar, recogida de voces disonantes, entre otras. Si queremos comprender mejor un contexto vital al que nos acercamos, se debe procurar la empatía. Situar todas las voces en el contexto en que se producen.

Es por esta razón que nos acercamos a un contexto educativo en especial, el Instituto San Jerónimo de la ciudad de Sevilla, donde pudimos acceder a 121 adolescentes de 4º de la ESO en el que exploramos sus realidades en el ámbito de la relación educativa.

Una vez se accede a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir y establecer un contrato de confianza. Es decir, conseguir un consentimiento, acordar cómo su narración personal y privada se verá protegida a través del anonimato. Es decir, un contrato ético, en donde también se explicita que sus esfuerzos van a servir para algo, porque su testimonio es relevante.

A partir de estas premisas, es que nuestra intervención se ha desarrollado a través de una conversación empática tanto con la administración y profesores del instituto, como con los alumnos, informando acerca de los objetivos y duración del estudio.

La siguiente figura N° 6, muestra que el diseño de la investigación comprende un conjunto de decisiones éticas y estratégicas ante los narradores o informantes.

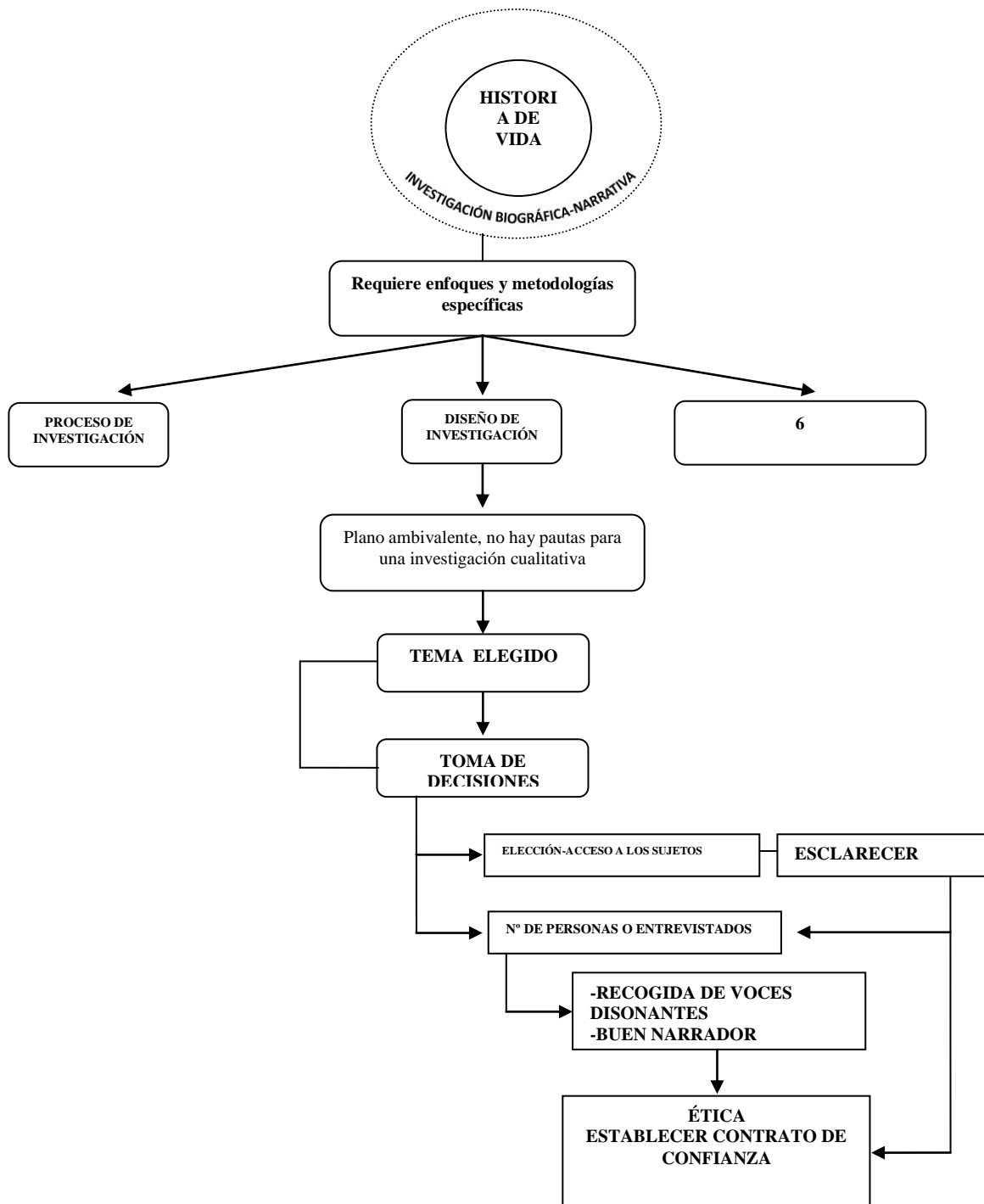


Figura N° 6: Decisiones éticas y estratégicas ante los narradores o informantes en la investigación biográfico-narrativa

3.1.2.2.4. Construcción mutua de un relato compartido

La entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto. Por lo tanto, es una entrevista coestructurada por el entrevistador y el entrevistado, en el sentido de que ambos participantes se encuentran situados en un plano simétrico en el diálogo.

Entonces, pensamos en cómo debe desarrollarse la relación entrevistado-entrevistador. Como dice Bourdieu (2003), lo importante es lograr una comunicación “no violenta”, dando lugar a una “comunidad de sentido”. En el fondo, si el informante va componiendo el significado de su vida con el entrevistador, es importante que el entrevistador no sólo formule bien las problemáticas, sino que también sepa escuchar.

El proceso de recogida de la información se ha realizado a través de una entrevista en profundidad, donde el investigador-entrevistador ha sabido escuchar los relatos de los sujetos a partir de las cuestiones planteadas, permitiendo profundizar en la exploración de las problemáticas personales que plantean los sujetos a partir de la realidad que expresan en sus relatos.

En la siguiente figura N° 7, se puede apreciar la riqueza de la investigación biográfica-narrativa, expresada en el proceso de diálogo entre el entrevistador y el entrevistado dentro de una comunicación no violenta.

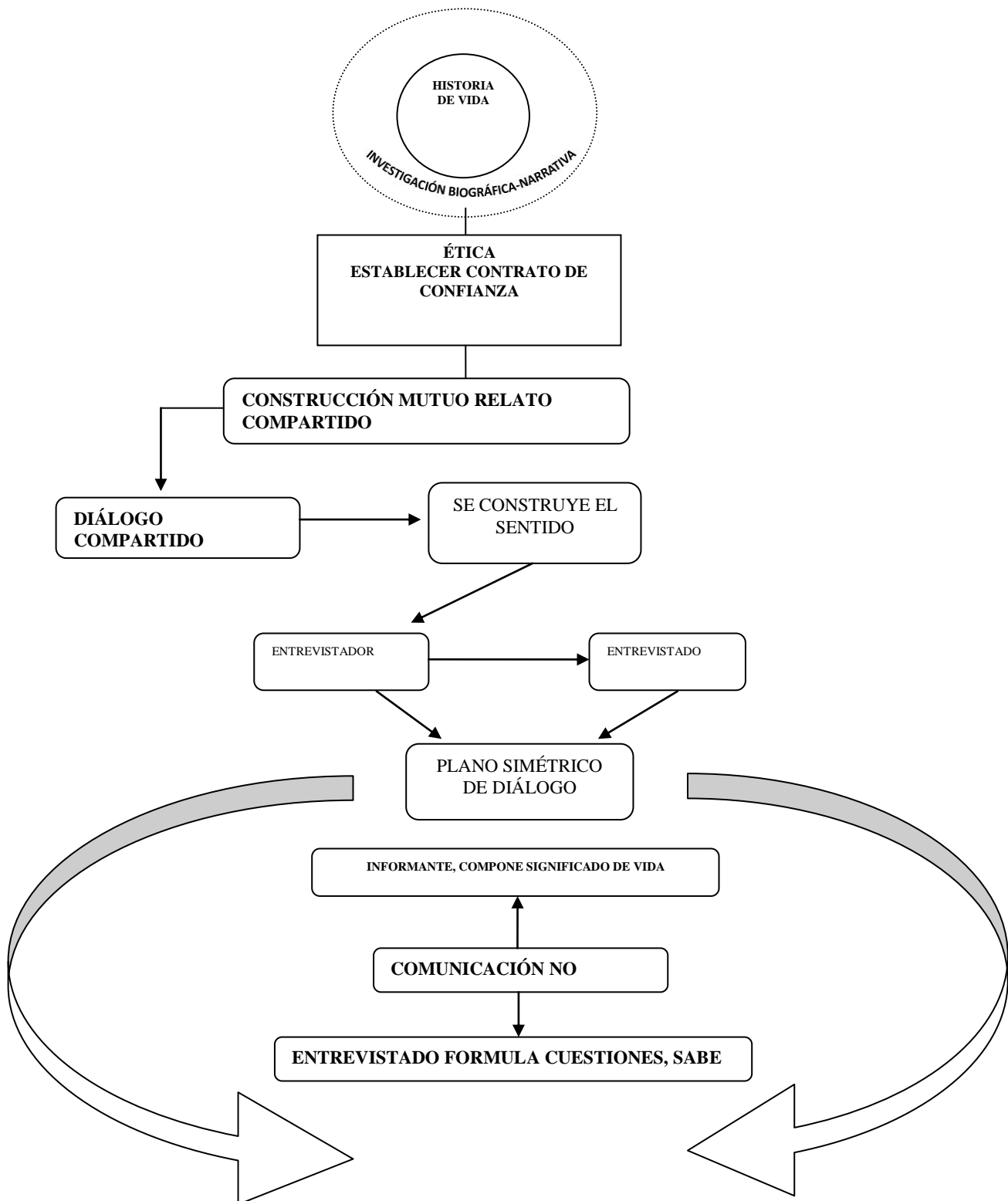


Figura N° 7: Proceso de diálogo entre el entrevistador y el entrevistado dentro de una comunicación no violenta.

La investigación biográfico-narrativa en el ámbito educativo, invita a compartir la vida/retrato de los informantes, colaborando e involucrándose mutuamente a través del relato. No se trata de que los sujetos cuenten sus vidas, sino de que, al ponerlas en el escenario, encuentren el sentido de su trayectoria. Es por esta razón que la narrativa trata de vivir la historia en la que ambas narrativas, tanto la del entrevistado como la del entrevistador, confluyen en una construcción narrativa compartida. De la entrega mutua en la conversación, es donde se pueden obtener buenos relatos biográficos, en los cuales el investigador pueda acceder a la problemática social que ha llamado su atención para ser investigada.

A continuación, pasamos a describir el origen de la problemática que buscamos comprender hasta llegar al planteamiento del problema.

3.1.3. Origen de la problemática y estado de la cuestión

¿Cómo nos humanizamos? ¿Qué podemos hacer para ser mejores personas? El hombre desde que llegó a ser humano se preguntó qué puede hacer para ser más humano y la respuesta la ha ido encontrando a través de la propia educación. Por cuanto educar es humanizar.

Al nacer hombre, éste se encuentra con la tarea principal de hacerse a sí mismo durante su vida. Por lo tanto, se nace como ser, pero el modo de ser es una responsabilidad personal. Construirse como persona conlleva un conjunto de valores imposible de medir matemáticamente. A través de la educación, el ser debería aprender a ser humano entre todos los humanos, cuyo camino es una búsqueda personal y del bien.

Cada sociedad plantea una determinada forma de ser, el ideal de este ser puede estar reflejado en un determinado proceso de maduración personal. Naturalmente, ningún humano alcanza su desarrollo evolutivo ideal, pero pensar en ello ayuda a esclarecer el

camino ya que la continuidad de la vida psíquica exige plantearse metas personales en cada etapa del desarrollo evolutivo e incluso plantearse constantemente si el pensamiento y las acciones que se realizan a diario nos alejan de las metas personales emprendidas.

La etapa de la adolescencia es sin dudar, un momento especial en la vida de todos. El sujeto se enfrenta a diversas crisis de identidad personal, como ya expuso proverbialmente en su ínclita teoría Erikson (1968), en la que las emociones cuestionan las identidades de los diversos grupos y vínculos que tiene el sujeto (valores sociales, vínculos afectivos familiares, roles de los adultos, cambios biológicos, sexuales, autoestima, etc.), desde las que emerge un fuerte deseo de ser uno mismo. Las crisis de identidad son sin duda experiencias enriquecedoras, a través de ellas el sujeto determina lo que cambia y el aprendizaje de esta experiencia (a veces traumática) resulta lo esencial, lo que permanece para su autenticidad (Tejerina, 2009; Queraltó, 2003; Gergen, 2003, Bernal, 2003).

Las crisis que viven los adolescentes se pueden ver amenazadas por la dinámica del conflicto interno, produciendo estados mentales contradictorios, tales como sentimiento de vulnerabilidad exacerbado, depresión, ansiedad, miedo. La crisis personal posee su propio período evolutivo, antes del cual no se podría llegar a una crisis, ya que las precondiciones somáticas, cognoscitivas y sociales no están aún dadas para tal evento. La adolescencia es una etapa crítica en la vida de una persona, pues el tránsito de la niñez a la juventud implica cambios sustanciales en la visión de su mundo, ya que muchas de las prácticas que asume el joven ya no están exentas de responsabilidad (Erikson, 1972).

Ante esta problemática, se debe tener en cuenta la compleja etapa evolutiva de los jóvenes y asimismo el actual escenario en que se desenvuelven para el desarrollo de su madurez personal. Este escenario social es cada vez más fragmentado (Bernal, 2005), esta separación provoca la sensación de ser un sujeto en constante proceso, un ser inacabado al que se le “exige” desde los diversos contextos en los que se desenvuelve, pero no se le “dan” los elementos o circunstancias esenciales para el desarrollo de la individualidad a través de su madurez personal, sumiéndolo en una situación donde reina más que nunca la contingencia interminable y la incertidumbre, como han puesto de relieve tantos autores

que han explorado rigurosamente nuestra época (Bauman, 2009; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Gergen, 2006; Lipovetsky y Juvin, 2011; Touraine, 2009, etc.)

La madurez personal hasta ahora se ha analizado desde una perspectiva predominantemente psicológica e individualista (como autorrealización), como puede apreciarse en los estudios de Zacarés y Serra (1998), faltando quizás más estudios capaces de indagar en la madurez tratando de incluir de un modo dinámico la participación en los procesos colectivos e históricos, necesariamente contextuales desde la perspectiva cultural, en que se construye la autonomía de los individuos.

Por lo tanto, una de las problemáticas a las que nos enfrentamos es que la etapa educativa de la ESO acoge al adolescente que se encuentra predispuesto a la crisis identitaria (necesaria para su madurez personal), su atención está centrada en la crítica de los contextos del mundo de los adultos y de la sociedad desde la que reclama, con mayor o menor éxito, el desarrollo de su individualidad.

Posiblemente, un contexto capital para el desarrollo de la madurez personal es el que brinda el aula. La educación formal proporciona un escenario colectivo e histórico ideal, por ser representativo de la sociedad, para el desarrollo de la autonomía y la madurez personal.

La escasez de estudios que consideran nuclearmente la madurez personal se dirigen hacia la compilación teórica desde la investigación en psicología (Zacarés y Serra, 1998; Cardenal, 1999), al desarrollo profesional docente (Ramírez y Herrán, 2012; Bernal, 2003, 2005, 2013, 2014; Sánchez, 2004; Ramírez, 2011) y, en menor cuantía, a los procesos configuradores de la identidad en adolescentes (Bernal, 2014; Santana y otros, 2013). En este contexto, podemos decir que la madurez y el desarrollo de la misma aún no han proporcionado todo el potencial suficiente y necesario de líneas de acción eficientes ante las diversas problemáticas relacionales que emergen en los diferentes contextos educativos. Aunque se cuenta con algunas innovadoras propuestas para su desarrollo en el ámbito educativo (Bernal, 2003:243): *“La idea de madurez como competencia es una reciente aportación de la*

investigación sobre la persona...los posibilismos pedagógicos que presenta este constructo científico entroncan con el actual enfoque formativo de las competencias, incorporadas en los objetivos y ligadas a los contenidos de los procesos educativos”.

Por tanto, la relación humana y específicamente la educativa, que se preocupa del desarrollo personal de los sujetos, desde la familia y el instituto, son los contextos que deberían proporcionar las bases afectivas, relacionales y morales que ayuden al sujeto a vivir lo mejor posible las cronologías evolutivas (Erikson, 1968) personales desde la inmadurez hacia las secuencias más maduras, necesariamente deseables.

En el contexto específico que hemos abordado, estudiantes de 4º de la ESO, del I.E.S. San Jerónimo, hemos podido constatar los altos porcentajes de jóvenes que se encuentran en estados pasivos de madurez, como se ha revelado en otros estudios (Bernal, 2014). De esta idea previa partimos: una gran cantidad de jóvenes no alcanza en la adolescencia los niveles de madurez requeridos para el afrontamiento adecuado de su vida fuera de la institución escolar. El último Informe sobre la juventud española, de 2012, que recoge un completo balance demográfico ya bajo el influjo de la crisis económica de 2008, refleja que se ha consolidado la tendencia clásica a la tardía emancipación residencial y familiar de los jóvenes españoles en comparación con otros países europeos (Moreno y Rodríguez, 2013). No pocos jóvenes escolares parecen vivir el proceso educativo desde un estado de cerrazón o, en todo caso, han comenzado su proceso de búsqueda personal sin demasiadas garantías de éxito, de llevar a buen puerto su desarrollo personal. Esta situación no deja de ser dramática e inquietante si, con Cataluccio (2006), más allá de coyunturas económicas, pensamos que la inmadurez es "la enfermedad de nuestro tiempo", germen de la decadencia del mundo occidental y nada menos que origen de los totalitarismos de distinto signo.

Por otra parte, el propio sistema educativo, a través de su marco legal, nos solicita esta preocupación franca y directa mediante los objetivos que establece para su cumplimiento (LOE, 2006). Junto a la razón moral, se nos abre el horizonte de la razón jurídica.

Nos encontramos en una situación extraordinariamente difícil en la cual los adolescentes precisan de todo el apoyo social posible y del compromiso educativo necesario para extraer lo mejor de cada uno de ellos, haciéndolos partícipes, mediante el adecuado logro de sus identidades personales, de un proyecto colectivo en el que están llamados a ser protagonistas, sujetos activos y no pasivos.

Las relaciones humanas dentro del aula, en una etapa educativa que exige tener ciertos niveles de logro en responsabilidad y autonomía, nos pueden indicar cuáles son las necesidades que tienen estos estudiantes durante el proceso educativo para el desarrollo de su madurez personal, así como también qué elementos pueden resultar interesantes para el desarrollo de la identidad personal.

En este sentido, debemos considerar los factores sociales o externos que, de alguna manera, afectan la configuración personal de los sujetos.

El primer contexto con el que se encuentra el ser humano es la familia. Es un modelo, un sistema dinámico y singular, por lo tanto, hoy más que hablar de un modelo determinado de familia, debemos hablar de modelos de familia. Y es en su núcleo, donde ocurren los cambios más drásticos y significativos para la vida privada de las personas. En este caso, podemos reconocer que las familias poseen una identidad propia y como tal, al igual que la identidad personal, se desarrolla, se transforma, pero también permanece.

Estos constantes movimientos positivos o negativos influyen en la calidad de sus relaciones, en los estados emocionales y en la proyección educativa de los alumnos. La familia es una satisfacción para los humanos, pero también implica conflictos que adquieren una especial intensidad y fuerza en su interior.

Las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística, en el boletín *Formas de la convivencia*, indican que en España hay 18,2 millones de hogares, de los cuales el 66% corresponden a hogares formados exclusivamente por un núcleo familiar. A su vez el

9,3% corresponde a familias formadas por un solo progenitor con algún hijo, de los cuales la mayoría viven con la madre.

Algunas de las problemáticas que aquejan a la familia de hoy son los efectos nocivos de la vida acelerada de la sociedad actual. La crisis familiar se puede provocar por obstáculos culturales de intolerancia que producen violencia, una cultura de la violencia que, evidentemente, acosa y penetra por los diferentes medios de comunicación. Otras problemáticas pueden ser los desacuerdos entre los progenitores para disciplinar a los hijos, falta de comunicación, dificultad para negociar, falta de tiempo familiar (en España no hay flexibilidad horaria laboral, 1 de cada 9 españoles tiene horario flexible) y los problemas económicos que se han agudizado a partir de la crisis de 2008.

En 2013, el número de desempleados en España alcanzó la cifra más alta, donde casi 6 millones de personas estaban sin trabajo, donde de cada tres parados llevan más de un año buscando empleo. La renta media por hogar está en caída libre (esta ha pasado de 24.433€ en 2008 a 23.123€). Cifras y cifras que proyectan efectos longitudinales negativos para el desarrollo de la familia.

El Instituto de Política Familiar (IPF) en su informe *Evolución de la familia en España* (2014), indica que mientras en Europa se apuesta por organismos de familia de primer nivel, tales como ministerios de familia, en España se cuenta con un organismo de familia de cuarto nivel (es una Subdirección General de Familia que depende de una Dirección General “compartida”), lo que indica que no hay un plan integral de apoyo a la familia, no hay una ley de protección de la maternidad, ni hay un plan de apoyo a la conciliación de la vida laboral, personal y familiar, por lo tanto, no se dispone de perspectiva de familia en las políticas públicas. España se encuentra entre los países que menos porcentaje de PIB destina a la familia (1,41% PIB en 2011).

IPF concluye que la familia está siendo discriminada frente a la mayoría de los países europeos. Propone un conjunto de medidas de orden social, económico, fiscal, cultural y educativo, etc. que son imprescindibles para la implementación de una verdadera

e integral política familiar en España. Esta política debería satisfacer las principales necesidades de la familia, como el problema de la vivienda, poder decidir libre y responsablemente el número de hijos que desea, el cuidado y la manutención de los hijos, los gastos de educación y derechos de los padres a educar a los hijos según sus convicciones y la conciliación de la vida laboral y familiar.

Como hemos dicho anteriormente, la configuración familiar influye en el alumno, en su formación personal. Desde la dinámica de sus relaciones, notamos cómo el complejo proceso educativo en valores que está en juego en el seno familiar, afecta el nivel emocional del estudiante, su personalidad, su identidad y la propia motivación ante la sociedad.

3.1.3.1. Marco legal de los estudiantes de la ESO

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, puso fin a la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y apostó por un sistema educativo basado en los principios constitucionales y en una gestión democrática de los centros a través de un sistema descentralizado de enseñanza, donde las comunidades autónomas pueden redactar una parte importante de los contenidos educativos. Por otro lado, introdujo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al extender la enseñanza obligatoria hasta los 16 años de edad, adaptándola a un modelo más tecnológico de la educación y terminando con el modelo conductista de la enseñanza inclinándose por un modelo constructivista. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, incluye como oferta obligatoria la asignatura de Religión pero con carácter voluntario y la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se establece con carácter obligatorio y evaluable. A través de esta ley, se le exige menos al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspensas.

Para nuestra investigación, es importante considerar el perfil de ciudadano que quiere la sociedad española través de la ejecución de la normativa educativa, que en mayor o menor grado, influye en el aula y en las relaciones que se dan en su interior.

Los alumnos que han participado en nuestra investigación llevan consigo la historia personal de un proceso educativo que viven día a día desde el año 2000 a la fecha, por lo tanto, su experiencia educativa formal entendida como “educación básica” (periodo que comprende la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) debería reflejar los principios y fines⁶⁹ educativos plasmados en el espíritu de las leyes mencionadas anteriormente. Estos alumnos han pasado cinco años de su educación formal bajo la LOGSE y a partir del sexto año (2006) han entrado a la normativa que se estableció a través de la LOE.

Los fines de la educación formal pretenden el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, junto con el pleno desarrollo de su potencial como ciudadano, sea éste hombre o mujer, a través del respeto, la tolerancia, la igualdad de derechos y de oportunidades para todos. Se incorporan nuevos fines a la educación en cuanto a la prevención de conflictos entre las personas y la resolución pacífica de los mismos. También podemos ver la importancia de la relación entre las personas en cuanto a valorar y respetar la diversidad de las lenguas, nacionalidades, un trato especial hacia los discapacitados y la relación responsable del ser humano con el medio ambiente.

Por otra parte, se le da importancia al desarrollo de la autonomía de los alumnos para que se les permita ser responsables de sus propios aprendizajes, a través de su esfuerzo personal, sentir confianza en sus propias aptitudes y conocimientos, tanto para el desarrollo de su creatividad, como para la iniciativa personal con el fin de desarrollar un espíritu emprendedor.

Es importante mencionar que en los fines se manifiesta el interés por parte del Estado español para que los alumnos se sientan preparados como ciudadanos asumiendo un rol activo, responsable y crítico frente a la economía, la política y la cultura, y

⁶⁹ Ver tabla comparativa de los Principios y Fines de la educación española en el anexo Nº 5

desenvolverse con la capacidad de adaptación frente a los cambios permanentes que manifiesta la sociedad del conocimiento. Precisamente, estas problemáticas serán interesantes de indagar en las ideas que tienen los alumnos de 4º de la ESO.

Dentro de los principios que queremos abordar para la problemática de la investigación, vemos que la calidad educativa para todos los alumnos es la intención fundamental: desde este principio subyacen los demás.⁷⁰

La educación española persigue el logro de estos principios a través de diferentes direcciones. La primera, es la que concibe el aprendizaje como un proceso permanente en la vida de cada persona y que esta capacidad es diferente para cada etapa de sus vidas y que forma parte de la capacidad de adaptación frente a los permanentes cambios económicos y sociales que los motiva a formarse constantemente.

Tomando en cuenta que la relación educativa es transversal y pueda ser esencial para las diferentes dimensiones que intervienen en el proceso educativo de calidad, nos interesa conocer este ámbito a través de la realidad de los alumnos, qué nos dicen respecto a la integración de los valores como la igualdad de oportunidades, la discriminación, la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, el respeto. Todos ellos presentes en los principios del Real Decreto.

Asimismo, conocer cómo se enfrentan y cómo solucionan conflictos en sus relaciones con los profesores y con los compañeros de clase. El valor que tiene para ellos en sus estudios el apoyo de sus familias, la labor docente y cuál es el nivel de calidad

⁷⁰ En 1983 se celebró una conferencia internacional, patrocinada por los países miembros de la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organización que agrupa a treinta países europeos y americanos –los más desarrollados del planeta–, en la que los ministros de Educación dieron a conocer a la opinión pública que la calidad de la educación sería una de las máximas prioridades de las siguientes décadas. OCDE expresa, el término que "calidad" *"...significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés"* (OCDE, 1991:21). Así no hay un concepto universal de calidad, válido para todos los países y aceptado por todos. Santos Miguel (2009).

Escudero, Juan(2002) en su obra, "La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?" aborda el espinoso tema de la necesaria calidad cuestionándose de qué calidad se está hablando y para quiénes se propone; pues una calidad sin equidad, o si ésta no es rica en matices, contextualizaciones y perspectivas, no es tal. Apuesta por revisar todos los planteamientos y aprendizajes que sobre el cambio se disponen en la actualidad y, sin perder de norte que lo principal es el buen aprendizaje de todos, lleva la idea de la calidad y la mejora mucho más allá del propio. centro educativo, aunque sin olvidarse del mismo. Otros autores en que se puede profundizar más acerca de la calidad educativa: Bolívar (2004), Feito (2002) Maragall, P. (2002), Marchesi, A. (2003), Marchesi, A. y Martín, E. (1998), Prats, J. (ed.) (2002)

integrado que perciben dentro de sí a partir de la educación que reciben día a día. Todos estos ámbitos entrelazados e interesantes de conocer a través de una realidad específica (Instituto San Jerónimo) y desde una interpretación específica (según estatus de identidad madurativa).

Finalmente, queremos mencionar que la LOE, entiende por "currículo" el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley.

El currículo español se caracteriza concretamente por su carácter flexible, esto quiere decir que, ante la exigencia de proporcionar una educación de calidad, la flexibilidad se manifiesta como la concesión de un espacio propio de autonomía producto de la diversidad de los alumnos.

A su vez, los cursos de la ESO se dividen en dos etapas: los tres primeros cursos de ESO con carácter común y con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. El currículo nacional además establece la "orientación educativa", como una especial atención a la trayectoria educativa y profesional del alumnado de la ESO, a partir de la atención a la diversidad y considerando medidas como adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos y agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Especial atención también tiene, el programa de diversificación curricular, relacionado con las enseñanzas mínimas de la etapa, incluyendo las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde el tercer curso de ESO para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación.

Finalmente, consideramos los objetivos⁷¹ de la ESO para situarnos en las metas que los estudiantes deben alcanzar para graduarse. Primero, el camino de una formación

⁷¹ Ver los objetivos en el Anexo N° 5

personal que apunta a la autonomía, al cultivo de valores, al desarrollo de su personalidad y de las relaciones con los demás rechazando la violencia. Y segundo, un aprendizaje basado en el trabajo individual y en equipo, desarrollando un sentido crítico, aplicando métodos para la identificación y solución de problemas con un espíritu emprendedor. Ambos caminos nos muestran el ideal para que los alumnos de 4º de la ESO adquieran una educación de calidad.

El marco de la ley en educación presentado anteriormente es también para nosotros el marco desde donde emerge la problemática respecto a la relación educativa. La constancia de los cambios no permite una línea de acción educativa, constructiva y profunda en las que se consideren las cuestiones más trascendentales, como son las necesidades sociales, económicas y las relaciones humanas para la vida de las personas desde una perspectiva estable de la educación, considerando a ésta, como la base del futuro ciudadano (los nuevos enfoques deben asumir la incertidumbre y la contingencia de la vida posmoderna).

A su vez, el profesor representa la normativa del sistema educativo dentro del aula y los estudiantes representan la diversidad a la que se enfrenta. Una diversidad constituida por familias que se desarrollan detrás de cada alumno y que poseen un perfil de valores y una forma de relacionarse que trasciende al alumno que está en el aula. Y quizá la cuestión más importante y menos considerada en la legislación, es que cada estudiante vive su propio proceso psicológico madurativo frente a la realidad que le ha tocado vivir. Esta compleja situación es la que el proceso de enseñanza debería considerar para los objetivos de una enseñanza de calidad.

Además, la normativa no considera la delicada etapa de la adolescencia con todos sus conflictos biológicos, psicológicos y sociales. El tramo de edad delicado (12-16, más los que ya han repetido curso y pueden estar en los 18 años), es una etapa del desarrollo humano complejo que de alguna forma se debe considerar como una dificultad en la relación educativa en los sistemas escolares actuales. Particularmente nos hemos dado cuenta de que la ESO, como etapa de la educación básica obligatoria, carece de una

identidad propia dentro de las estructuras educativas (Bolívar, 2004). La ESO se considera indirectamente una etapa de tránsito hacia la profesión u ocupación en el futuro mercado laboral. No se le ha prestado una verdadera atención a las cuestiones propias de la etapa madurativa y, por tanto, estas necesidades personales que presentan los sujetos de la ESO no son acogidas tanto para reforzar como para orientar a los alumnos.

Por otra parte, los alumnos pueden percibir indirectamente esta exigencia de rendimientos ante las evaluaciones y esta indiferencia ante lo que les pasa como personas. Se percibe cierta posición social egoísta en la que no parece importar demasiado cómo se sientan. Las experiencias propias, y muchas veces complejas, provocan que los alumnos se pierdan por no estar acompañados y atendidos por profesionales preparados específicamente para orientar las cuestiones personales propias de la edad de los estudiantes de la ESO.

Las indiferencias pedagógicas de las aulas provocan la desmotivación personal frente al aprendizaje, en especial para aquellos estudiantes que se enfrentan a diversos conflictos sociales, biológicos y psicológicos en los que se encuentran. La indiferencia también provoca situaciones que terminan traducidas en violencia en las aulas, tanto con los profesores como con los compañeros del aula y el abandono escolar. La indiferencia por parte del Estado respecto a considerar la investigación educativa en las reformas educacionales, provoca la superficialidad de medidas en educación y no su profundidad ante las necesidades sociales, económicas y, ante todo, humanas.

3.1.3.2. Indicadores en educación

El *Informe de Indicadores de la Educación 2015*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español⁷², nos aporta interesantes datos y cifras que pasamos a revisar. Estos datos reflejan una parte de la realidad educativa de España ya que corresponden, en

⁷² MEC (2014): "Datos y cifras del curso escolar 2014-2015".

nuestro caso, con la Educación Secundaria Obligatoria. A través de estos indicadores, se aprecian distintas facetas medibles para el proceso de enseñanza y la proyección laboral de los estudiantes.

Las tasas de escolarización para el curso 2012-2013 hasta los 16 años de edad en España, corresponden a un 95,5%. La mayor parte de estos alumnos han sido escolarizados en el sistema público (65,9% de la ESO). La esperanza de vida en el sistema de educación, desde los cinco años, sitúa a España en la media de los países de la OCDE (7,6 años) y ligeramente por debajo de la media de los 21 países europeos de la OCDE (17,8 años).

Por otro lado, el número medio de alumnos por grupo educativo en la enseñanza indica que las etapas educativas con mayor número de alumnos por grupo son la ESO y Bachillerato con 25 y 26,7 alumnos respectivamente. El número medio de alumnos por profesor es equivalente al tiempo completo de 12,6 para el total nacional.

Respecto al gasto en educación con relación al PIB, éste ha pasado de un 4,37% a un 4,40% y el gasto de las familias en educación es de 0,92% a un 0,96% por alumno. Para una correcta interpretación, hay que tener en cuenta que los recursos destinados a la educación, en términos absolutos, durante el periodo 2002-2012 han pasado de 32,8 a 46,5 miles de millones de euros, en el caso del gasto público, y de 6,9 a 10,2 miles de millones de euros, en el caso de las familias.

Finalmente, el gasto medio por alumno es de 5.878 euros, lo que supone un 26,1% del PIB por habitante. Para los alumnos de Secundaria, el gasto es de 6.293 euros, es decir 27,9% del PIB por habitante.

Respecto a los indicadores de resultados educativos, algunos datos interesantes son la idoneidad en la edad del alumnado en educación obligatoria. Las tasas de idoneidad descienden a medida que se incrementa la edad. Así, los alumnos matriculados en 4º de la ESO con 15 años, corresponden a un 62,5%. Los porcentajes de alumnos que repiten curso indican que la mayor tendencia se concentra en el primer curso de la ESO con un 13%, un

11,7% el segundo curso, un 12% el tercer curso y, finalmente, un 10% el cuarto curso. Por lo tanto, a medida que avanza el curso la tasa de alumno repetidor disminuye. Andalucía se encuentra entre las comunidades que concentran mayor porcentaje de alumno repetidor en primer curso de la ESO.

Respecto a las tasas de abandono escolar se corresponde con las edades de 18 y 24 años. Tiene como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos y que no siguen ningún tipo de educación o formación.

La tasa de abandono temprano de la educación y la formación en España es del 21,9%, reduciéndose 1,7 puntos respecto al año anterior. El nivel educativo de los padres es un factor de importancia en el abandono, específicamente, el nivel formativo de la madre. Así, se tiene que, en 2014, la tasa de abandono de los jóvenes, cuyas madres tienen estudios superiores se sitúa en sólo el 3,7%, subiendo al 11,4% si tienen segunda etapa de Secundaria.

La tasa bruta de graduación en ESO es del 75,4% respecto a la población de 15 años. El primero es el curso con el porcentaje más elevado (86,4%), mientras que cuarto, es el curso con el porcentaje de promoción más bajo (82,2%).

Finalmente, el nivel de formación alcanzado por la población de un país forma parte de los resultados inmediatos del sistema educativo, pero a su vez tiene incidencia en la empleabilidad de las personas, lo que puede suponer un impacto significativo a largo plazo. Con este indicador se trata de reflejar la relación entre la tasa de actividad y el nivel de formación adquirido.

En 2014, la tasa de actividad es mayor en la población joven (89,1%) que en el conjunto de la población (80,7%) y se incrementa con el nivel de formación. Está demostrado que el nivel educativo alcanzado por las personas determina, entre otros, sus ingresos salariales.

Los ingresos laborales medios de la población en el año 2012 son de 14.165 euros. Los ingresos aumentan a medida que lo hace el nivel de formación: las personas cuyo nivel de formación es inferior a Secundaria Obligatoria perciben, por ingresos laborales, una media de 8.735 euros; las que han completado la primera etapa de la ESO, 10.625 euros; las que han alcanzado la segunda etapa educación Secundaria, 13.065; las de educación superior no universitaria, 14.477; mientras que las personas que poseen estudios universitarios ingresan, de media, 19.179 euros (diplomados y grado) y 22.492 euros (licenciados).

Los indicadores nacionales aquí expuestos contextualizan la realidad educativa a la que accedimos a través de la presente investigación. Algunas de las problemáticas que llaman nuestra atención y que son objetivos prioritarios de la *Estrategia Europa 2020*, es situar la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por debajo del 10%. España, debido a su elevada tasa, se ha propuesto reducirla por debajo del 15%. Está demostrado que los efectos del abandono tienen consecuencias y costes para los individuos y para la sociedad, tanto desde el punto de vista del mercado de trabajo, como del bienestar en general. El entorno socioeconómico de los jóvenes es clave en el abandono (Comisión Europea, 2010).

Considerando hasta aquí los tres marcos referenciales desarrollados para la relación educativa, a saber, la importancia que tiene la familia en la configuración y estados emocionales del sujeto; el marco legal del Real Decreto en que se indica la necesidad de trabajo cooperativo, la formación personal para la autonomía, el cultivo de valores, la personalidad y el rechazo de la violencia; y los indicadores o estadísticas de la educación en España, es importante un cuarto marco de referencia relacionado con las estadísticas acerca del estado de las relaciones interpersonales en la educación española.

Todos los años, los distintos tipos de violencia provocan daños irreparables en las víctimas que tardarán un largo tiempo en sentir un estado de bienestar subjetivo.

La violencia de género, la violencia doméstica, el abuso escolar, el ciberacoso adolescente son ejemplos de las diversas manifestaciones que provocan daños psicológicos en las víctimas, niños huérfanos, problemas de comportamiento, entre otras nefastas consecuencias.

Profesores y directores coinciden en que la violencia escolar empieza antes, en los cursos de Infantil y Primaria. Las razones que entregan los profesionales de la educación, indican que es por la crianza en una sociedad permisiva donde los padres les dan todo lo que piden y les cuesta reprenderlos. Sumado a ello, los medios de comunicación influyen negativamente en los niños y adolescentes, donde no hay se percibe una responsabilidad del adulto ante el contenido que muestran. En estos niveles educativos, los conflictos de aula terminan, muchas veces, en un enfrentamiento entre profesor y el padre o tutor⁷³.

Algunos datos que entrega el Defensor del Profesor en su *Memoria estatal del Defensor del Profesor, curso 2013-2014* (ANPE, 2013), indican que son los padres o familiares los causantes de crear un clima poco adecuado. Las denuncias recibidas, en Primaria, en el curso 2013-2014, superan a las de secundaria.

Las conductas que mantienen los padres son actitudes de enfrentamiento, amenazas, desconsideración, denuncias, falsas acusaciones, injurias y falta de respeto hacia el profesorado. Todos estos problemas de convivencia están ligados a varios aspectos: la poca consideración social que se tiene a los docentes y que se ha visto agravada, según manifiestan los propios profesores, por las declaraciones desafortunadas llevadas a cabo desde la Administración, donde se cuestiona ante la sociedad su formación y preparación; por la impunidad que perciben los agresores ante el incumplimiento parcial o total de la normativa establecida, ante la imposibilidad de actuar administrativamente contra ellos y por la actitud que, ante padres conflictivos, mantienen en ocasiones algunos equipos directivos y/o algunos responsables de la administración, al dejar desamparado al profesor.

⁷³ Fuente de información periódico "El mundo" www.elpais.es fecha de consulta 10/10/2015.

Las conductas agresivas que llevan a cabo alumnos de forma generalizada hacia sus compañeros y profesores han aumentado de un 12% en el curso anterior, a un 14% en el curso 2013-2014. Las faltas de respeto se mantienen en un 27% y los insultos aumentan de un 13% a un 14%. Las agresiones de alumnos a profesores son de un 7%, y también ha sufrido un aumento de un 1% respecto al curso anterior.

Entre otras situaciones conflictivas aparecen: el acoso y amenazas de alumnos hacia profesores (16%); uso de nuevas tecnologías para ejercer acoso a través de grabaciones, fotos e internet (7%); venganzas personales a través de daños causados a la propiedad o pertenencias privadas (6%); agresiones de padres y familiares hacia el profesor (1%). Uno de los problemas más denunciados por los profesores es el acoso y amenazas de padres, cuya cifra asciende al 28%.

Por otro lado, en la relación docente-unidad educativa, señalan problemas relacionados con el rendimiento académico (9%); denuncias recibidas por "mobbing" (aislamiento, hostilidad, persecución) (11%); problemas con equipos directivos (12%); y falta de respaldo por parte de la administración e inspección educativa (14%).

Todas estas denuncias indican las líneas de violencia a las que se ven enfrentados los docentes durante el desempeño de su función. Estas personas sufren consecuencias anímicas límites que terminan por perturbar, tanto su bienestar físico, como psicológico. Las estadísticas respecto a la atención recibida por parte de los profesores desde ANPE, indican que un 57% sufren de ansiedad, depresión un 17% y el número de bajas laborales es de un 12%.

Este organismo concluye que la convivencia en las aulas sigue siendo la asignatura pendiente dentro del sistema educativo español, que no se resolverá sin apoyo político, social y familiar (ANPE, 2013). Para este organismo, el cambiar esta tendencia depende de una transformación en los valores que experimenta la sociedad en general, el apoyo que recibe el profesor y de la actitud de los padres y de la administración, al considerar la figura del profesor como una autoridad al momento de realizar su función.

Finalmente, pasamos a revisar las cifras que nos entregan algunos estudios respecto a la violencia y acoso escolar en España. El estudio Cisnero X de Oñate y Piñuel (2006), efectuado a 25.000 escolares (14 comunidades autónomas, 1.150 aulas entre primaria, ESO y Bachillerato), indican que en los colegios, un 10% de la violencia es aquella que se ve (violencia física) y un 90% es la que no se ve (violencia psicológica: hostigamiento verbal, amenazas, intimidación, coacciones, exclusión social, bloqueo, estigmatización).

Sin duda, todos los datos de este estudio son significativos a la hora de considerar lo que sucede en las relaciones en el interior de un aula, ya que es la responsabilidad, el cuidado y el desarrollo pleno de todos los estudiantes que la conforman.

Algunos de los datos que arroja este estudio son realmente alarmantes. Así, uno de cada cuatro alumnos desde Primaria hasta Bachillerato es víctima de violencia y acoso escolar. Tres de cada cuatro casos de violencia son antiguos, esto quiere decir, que se ha estado viviendo durante todo el curso o desde hace unos meses. Los niños de 7 u 8 años tienen cuatro veces más riesgo de sufrir violencia y acoso escolar que los alumnos de primero de Bachillerato. Con la edad, se incrementa el porcentaje de acosadores frecuentes y, también, el número de niños que se acostumbran y se aclimatan a la violencia, como algo trivial y banal.

El porcentaje de niños en situación de acoso y violencia escolar por curso varía considerablemente. El curso que presenta mayor acoso escolar es tercero de Primaria con un 43,6% de víctimas, mientras que para nuestro estudio, 4º de la ESO es de un 10%.

Este estudio muestra los 25 tipos de comportamientos de acoso escolar más frecuente. Entre ellos están llamar por mote (13,9%), no hablarle (10,4%) y reírse de él cuando se equivoca (9,3%). Por otro lado, la comunidad autónoma de Andalucía presenta la tasa de acoso y violencia escolar más alta, con un 27,7%.

Respecto a los autores del acoso, un 18,65% señalan que son niños de la misma clase, un 13,42% corresponde a niños de otras clases y un 3,74% corresponde a profesores.

También Andalucía es la Comunidad que presenta el porcentaje más alto de alumnos acosados por profesores (5,1%).

El 60% de los niños que participan en conductas de acoso cometerán un delito antes de los 24 años. Los alumnos acosadores se caracterizan por ser muy violentos, dominantes, autosuficientes y no tienen tolerancia a la frustración. Son agresivos, interpretan las relaciones sociales en términos de provocación, presentan déficit de habilidades sociales. Además, crecen con falta de empatía y control emocional, son impulsivos, quieren algo y lo quieren ya. Descubren que pueden obtener éxito y poder social, humillando a otros. Sufren de desconfianza patológica, porque no han aprendido a confiar en sí mismos. Entre las razones más significativas que dan estos sujetos para justificar sus acciones, indican que lo hacen “porque me provocan” y por “gastar una broma”.

Entre las secuelas psicológicas que deja el acoso y violencia escolar, las cifras son las siguientes: estrés postraumático (53,7%), depresión (54,8%), flashbacks (29,9%), autodesprecio (38%), disminución de la autoestima (57,2%), ansiedad (43%), somatizaciones (55%) y autoimagen negativa (53%).

Algunos informes a nivel mundial han destacado registros significativos como el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud 2003 publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), realizado por la ONU en 41 países de Europa y Norteamérica, donde se reporta que de un 20% a un 60% de niños de 13 años participaron en actos de intimidación contra sus compañeros, en 24 de 27 países panamericanos.

En el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas (Pinheiro, 2006), realizado para las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la OMS, las incidencias presentadas indican que niños y niñas sufren violencia a manos de personas encargadas de su cuidado en la escuela en más de 100 de 136 países participantes en el estudio en 2006. Especialmente que de 20% a 65% de los niños y niñas han sido intimidados verbal o

físicamente en la escuela, enfatizando que la violencia sexual tiene lugar en la escuela y en entornos educativos tanto por parte de los padres como por parte de los educadores.

La UNESCO realizó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (LLECE, 2008, en Román y Murillo, 2011), donde reportó que 51% de estudiantes de sexto grado de primaria de 16 países de América Latina participantes sufrieron robos y fueron insultados o golpeados por sus compañeros en la escuela, durante el mes anterior a la consulta, donde el robo fue el evento más frecuente (39.4%). Los más altos índices sobre algún episodio de violencia le pertenecen a Colombia (63.18%), Costa Rica (60.22%), República Dominicana (59.93%) y Argentina (58.2%). El promedio de 16 países en este indicador fue de 48.67%. El Banco Mundial (BM), en su Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007 (BM, 2007) dio a conocer la situación creciente de violencia encontrada en las escuelas en Europa y Latinoamérica, donde 70% de los estudiantes de Brasil reportan haber sido víctimas de violencia en su escuela; en Managua, 45% de primaria y 50% de secundaria fueron víctimas de acoso y agresión física; en El Salvador, 20% de estudiantes de primaria y de secundaria llevan palos y bates a la escuela para defenderse; en Kingston, 90% de los estudiantes se encuentran preocupados por el tema de la violencia en la escuela; 21% ha atacado a sus maestros y 22% de los maestros ha sido víctima de este ataque por sus estudiantes; y en Bogotá, 30% de niños y 17% de niñas han tenido al menos una pelea en la escuela.

En este informe también se destacó que en las escuelas de Europa y Latinoamérica, el 21% de los estudiantes ha atacado a sus maestros y 22% de los maestros ha sido víctima de este ataque por sus estudiantes. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (2009), de la OCDE, hace una comparación entre 23 países participantes, sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje de sus centros escolares y entornos. Este estudio refiere la primera etapa de enseñanza secundaria, tanto del sector público como del privado, encontrando que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos hasta 50%. En cuanto al clima escolar, los maestros de nivel secundaria piensan que los comportamientos de los estudiantes como

robo (15.3%), intimidación entre pares (34.6%), abuso verbal por parte de maestros y el personal (16.8%), daño físico a otros estudiantes (15.9%) y uso o posesión de drogas y/o alcohol (10.7%) afectan a la enseñanza. Cabe destacar que en este indicador México arroja los resultados más altos en la afectación de la enseñanza por todos estos comportamientos.

El estudio Cisnero X (2006) en España, señala que hay que estar en contra de la trivialización y banalización de la violencia psicológica, contra la negación del problema que hacen algunas instituciones, centro de padres o profesores y de tópicos como son “cosas de niños” o “hay que aprender a manejarse en la vida”, denunciando el error fundamental, el de considerar que la víctima es el principal responsable de lo que ocurre.

A su vez, las oportunidades o esperanzas para que las relaciones de aula puedan mejorar se encuentran en las siguientes actitudes que asumen los sujetos frente a la violencia.

Las cifras de este estudio señalan que tres de cada cuatro niños acosados no responden con violencia. Es el grupo de iguales el que adopta un papel activo, retirando el crédito social a comportamientos socialmente inaceptables en un momento en el que ni la autoridad, ni la competencia del educador resultan eficaces como fuentes de poder social. A pesar de estas acciones a favor de un buen clima de aula, el estudio indica que en ellas sigue imperando la ley del silencio.

A través de todos estos datos podemos apreciar que la problemática de las relaciones humanas está latente en todos los protagonistas del proceso educativo de los alumnos. Así, la familia, profesores, directivos y alumnos se encuentran dentro de una dinámica relacional que perjudica el acceso al conocimiento y al estado de bienestar subjetivos de las personas.

En el caso del aula, podemos decir, que tanto el acosado como el acosador merecen una atención por parte de los adultos para beneficiar, así, todas las relaciones que se dan en

el interior de la comunidad educativa y procurar el desarrollo educativo de todas las personas como derecho universal.

Entre las posibles y diversas fuentes de informantes (familias, directivos escolares, profesores, expertos) nos hemos centrado en las ideas de los estudiantes de 4º de la ESO. Considerando su condición de adolescentes, su trayectoria como estudiantes de la enseñanza obligatoria, la cual está terminando y de la que deberían egresar con la autonomía suficiente que les permita disponer de unas herramientas necesarias para afrontar los nuevos desafíos, como son su proyección vocacional y las presiones del mercado laboral para el desarrollo de sus vidas futuras.

Queremos conocer qué piensan los estudiantes de 4º de la ESO sobre la dinámica de la relación educativa cotidiana junto a sus familias, amigos, compañeros de clase y profesores, pero desde sus estatus de madurez alcanzados. Esto significa hablar, en algún modo, de la propia relación humana que nos guía en el “modo de ser” humano.

Escuchar sus voces puede favorecer la comprensión del estado actual de las relaciones interpersonales, sus necesidades y el ideal de relación para los objetivos educativos de los alumnos. A través de las estadísticas expuestas anteriormente acerca de la violencia en el aula, podemos sospechar que, quizás, el currículo esté desligando las relaciones humanas de los procesos cognitivos, volviéndose un currículo invertebrado para el desarrollo integral del ser humano.

Respecto a la relación educativa, la bibliografía existente se disgrega por la complejidad que la compone. Por lo tanto, tenemos escasez de trabajos empíricos sobre esta problemática concreta (Postic, 2000; Jover, 1991) que va más allá de la problemática emergente de las relaciones de aula, más bien es considerar la relación humana como una forma de educación permanente, necesaria para el aprendizaje y para el estado de bienestar personal.

La teoría explorada nos ha llevado a unir los diferentes ámbitos que, por un lado, describen el desarrollo de identidad personal, la identidad narrativa en un contexto que cada vez fragmenta más al sujeto y le dificulta el proceso para el logro de su madurez personal, esencial para el cultivo de las sanas relaciones humanas (Nietzsche, 1888; Erickson, 1956; 1968; Taylor, 1994, 1996; Ricoeur, 1996; Tejerina, 2009; Queraltó, 2003; Bernal, 2003, 2005; Bernal y Nico, 2006; Kertész, 2002; Ricoeur, 1996, 1999; Arendt, 1998; Bernal, 2003; Brunner, 1991; Bolívar, 2006; 2006; Berlin 2004). Además, consideramos los avances científicos que dan importancia al complejo e interpretativo contacto relacional entre las personas (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Goleman, 2006; Doidge, 2008; Iacoboni, 2009; Damasio, 2010; Bernal, 2013).

Finalmente, rescatamos la importancia de las relaciones humanas como el desarrollo de vínculos afectivos necesarios para el desarrollo de la autonomía (Postic, 2000; Gervilla, 2008; Perlman y Cozby, 1985; Hilton y Darley, 1991 y Fiske, 1992; Ovejero, 1998; Jover, 1991; Goleman, 2006), intentando comprender la complejidad de la comunicación en el ecosistema que se genera, a partir de la relación pedagógica entre el intercambio cognitivo y el de las relaciones interpersonales.

A partir de estas inquietudes consideramos necesario explorar, empíricamente, cómo las ideas de los estudiantes, a partir de sus estatus de madurez, nos pueden guiar en la comprensión del estado de las relaciones humanas en el ámbito educativo y llevarnos a explorar los diversos estudios de campo que abordan las problemáticas relacionadas con nuestras temáticas de interés.

Por lo tanto, la cuestión general que intentamos comprender es:

- *"¿Cómo es la relación entre el estado de madurez personal de los alumnos de 4º de la ESO y las ideas que tienen acerca de la dinámica de la relación educativa que han vivido durante la educación obligatoria?"*

De esta pregunta general de investigación, se derivan otras cuestiones específicas ligadas a ella:

- ¿Qué indicadores de logro de identidad podemos extraer de la relación educativa?
- ¿Qué significa la relación educativa para el alumnado en función de su nivel de madurez personal?
- ¿Qué papel juega el profesorado en la relación educativa según la perspectiva de los estudiantes en distintos niveles de madurez?
- ¿Qué necesidades formativas para el desarrollo integral y personal manifiestan los estudiantes?

3.1.4. Objetivos de la investigación

Tratando de responder a las interrogantes planteadas en la investigación, procuramos atender a los siguientes objetivos:

- Conocer las ideas de los alumnos (lo que piensan y lo que sienten) sobre las relaciones humanas cotidianas, sus experiencias personales y de aula.
- Comprender las ideas sobre la relación educativa como realidad dada, según su estatus de identidad personal, en las experiencias, positivas o negativas, junto a profesores, compañeros de clases, familia y amigos.
- Conocer el pensamiento de los estudiantes sobre la comunicación humana, con y sin mediación tecnológica, en función de su nivel de madurez.
- Conocer el ideal de las relaciones según los estatus de identidad.
- Describir diferencias y semejanzas intergrupales entre los diversos grupos de identidad establecidos.
- Interpretar las diferencias halladas, si las hubiere.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. Narraciones biográficas

Antes que nada debemos recordar que nuestra investigación esta enmarca dentro del paradigma cualitativo, en el ámbito de la fenomenología y la hermenéutica. Como señalamos anteriormente, para los objetivos de la presente investigación ha sido fundamental la exploración de la cuestión a través de un enfoque biográfico-narrativo, dado que este permite penetrar, de una manera auténtica, en la realidad de los adolescentes.

Según Bolívar y otros (2001) señalan que los relatos biográficos que derivan de este enfoque *permiten comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia.*

Así también Pujadas (2002:45) señala:

“El relato biográfico constituye un material valioso para conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no solo del individuo, sino de su grupo primario y del entorno social inmediato”.

Por lo tanto, consideramos las narraciones biográficas como un instrumento metodológico substancial, en el que hemos encontrado la fuente de conocimiento interno que emerge desde el propio sujeto y que nos guió en la exploración de las ideas o inquietudes expresadas por los narradores. Este instrumento nos ha ofrecido la posibilidad de indagar en sus experiencias y conocimientos respecto a la relación educativa en diferentes situaciones.

Por todo ello, es que para comenzar a prepararlos en el proceso de participación de la investigación y conocer a los estudiantes y sus experiencias biográficas, nos planteamos una primera intervención a través del relato biográfico-narrativo personal (ver anexo N° 1), para que nos contaran, a partir de sus recuerdos, algunas experiencias como estudiantes,

tanto a nivel de las relaciones sociales primarias (familia), como aquellas relaciones de sociabilidad (amigos e instituto). De dichas narraciones, identificamos los ámbitos de interés personal, además de generar frecuencias a partir de sus ideas, que fueron consideradas en el diseño del guión de la entrevista en profundidad y para rescatar categorías emergentes, cuyos resultados veremos más adelante.

Estas narraciones comprenden siete ámbitos que fueron considerados por el investigador a partir del marco teórico y de las nociones conceptuales que pueden llegar a comprender el fenómeno de la relación educativa. Estos ámbitos son los siguientes: 1) relación con la familia, 2) relación con los amigos, 3) experiencia con profesores, 4) relación con los compañeros, 5) experiencia como estudiante, 6) proyección de la relación ideal profesor-alumno y 7) proyección de la relación ideal entre compañeros.

Una vez identificados los ámbitos, se elaboró la narración biográfica con base en las siguientes preguntas abiertas:

- Describe cómo es la relación que tienes con tu familia y con tus amigos.
- ¿Cómo ha sido tu experiencia como estudiante (lo positivo y lo negativo)?
- ¿Recuerdas experiencias positivas y negativas con profesores?
- Describe cómo es tu relación con tus compañeros de clase o instituto.
- ¿Cómo debería ser la relación entre un profesor y un alumno?
- ¿Cómo debería ser la relación entre los compañeros?

3.2.2. Cuestionario EOMEIS-2

El segundo instrumento aplicado fue el cuestionario EOMEIS-2 con la intención de conocer el estado de madurez identitaria de los chicos y chicas de 4º de la ESO. A partir de sus resultados por sujeto, se procedió a agrupar a los informantes según estatus de identidad y seleccionar intencionalmente una muestra representativa para cada estatus de madurez de identitaria.

Esta clasificación intencional de los sujetos a través del cuestionario nos llevó a pensar en ciertos rasgos cuantitativos en la recogida de datos. Para esto, Flick (2015) afirma que ambos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) se pueden combinar como estrategias de investigación complementaria. Bryman (1992) menciona que la investigación cuantitativa puede apoyar a la cualitativa o ambas, combinadas, pueden proporcionar un cuadro más general del problema que se estudia. La investigación cualitativa y la cuantitativa pueden ser apropiadas en fases diferentes del proceso de investigación.

Tal como lo señalamos en el apartado "1.4.2. Operativización de la identidad" del marco teórico, el test EOMEIS-2⁷⁴ (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams y otros, 1989) es un cuestionario que tiene como objetivo evaluar la identidad en adolescentes y jóvenes entre 14 y 30 años de edad. Está formado por 64 afirmaciones, cada una de las cuales refleja características de uno de los estatus de identidad: "logro", "moratoria", "cerrazón" y "difusión". Los sujetos valoran cada ítem en una escala Likert de 6 puntos desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Las puntuaciones que se obtienen indican el estatus de identidad en cada uno de los ocho dominios de identidad examinados, englobados en dos grandes áreas: ideológica e interpersonal.

Para la presente investigación, el test EOMEIS-2 se utilizó de forma tipológica como se describe en el apartado recientemente citado, es decir, quisimos asignar a cada sujeto un único estatus de identidad, utilizando la puntuación de la tabla Nº 3 (muestra valenciana), para personas entre 14 y 22 años de edad. Los resultados del cuestionario serán expuestos en el apartado "Análisis de los resultados".

3.2.3. Entrevista en profundidad

El tercer instrumento aplicado fue la entrevista en profundidad. Ha tenido el objetivo de brindar las condiciones necesarias para que los alumnos narren oralmente sus

⁷⁴ Ver cuestionario adjunto en el anexo Nº 2

experiencias educativas y nos relaten sus experiencias y expectativas, respecto a su relación con la familia, con los amigos y con el instituto. De estas narraciones orales, se pudo interpretar, desde sus estatus de identidad, las ideas que tienen acerca de la relación educativa.

La entrevista en profundidad se clasifica dentro de las entrevistas cualitativas como una valiosa técnica para la recogida de datos. Existe una extensa teorización acerca de este tipo de entrevistas por su aporte en investigaciones de corte cualitativo. Ello ha llevado a diversos autores en la actualidad a moldear y refrescar la conceptualización de la entrevista cualitativa desde diversas problemáticas que se deben tener en cuenta (Kvale, 2011; Kvale y Brinkmann, 2014; Rubin y Rubin, 2012; Flick, 2012; Skinner, 2012; Brinkmann, 2013; Rapley, 2014; Valles, 2014).

Las preguntas epistemológicas que conlleva, sus problemas éticos, el diseño, la planificación, su tipología, la transcripción y el análisis del conocimiento generado, son aspectos imprescindibles a la hora de diseñar una entrevista cualitativa (Kvale, 2011). Todo ello, a raíz de las nuevas tendencias que le otorgan a este tipo de interacción conversacional mayor rigor y profundidad. En la entrevista cualitativa, se perciben categorizaciones que van más allá de un mero intercambio de información, más bien están en juego variables contextuales de negociación:

"Cada vez más, los investigadores cualitativos se están dando cuenta que las entrevistas no son herramientas neutrales de recolección de datos, sino más bien constituyen interacciones activas entre dos (o más) personas que sostienen negociaciones, basadas contextualmente" (Fontana y Prokos, 2007:10).

En términos genéricos, la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez y otros, 1999). Kvale (2011) agrega que una entrevista es una interacción social en vivo, donde el ritmo del desarrollo temporal, el tono de la voz y las expresiones corporales, están a disposición de los participantes en una conversación cara a cara.

En nuestro caso, la preparación del cuestionario de la entrevista y la preparación empática para el momento de la interacción verbal con los estudiantes, fue necesaria para la exploración. El objetivo ha sido plantear cuestiones relativas a las relaciones que tienen con sus familias, amigos, profesores y compañeros de clases, para obtener la información o sus ideas desde el estatus de identidad determinado.

Por lo tanto, hemos sido conscientes del proceso comunicativo que conlleva, considerando la premisa de que ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente, pero donde el entrevistado transmite oralmente sus pensamientos y sentimientos respecto a sus experiencias en un ambiente con un cierto grado de familiaridad e intimidad:

“Mientras se está conociendo la cultura de un informante, éste también aprende algo-quizás llegue a ser más consciente de su rol” (Rodríguez y otros, 1999:23).

La entrevista cualitativa y, por extensión, la entrevista en profundidad, se encuentra clasificada dentro de las técnicas de recogida de información llamadas, *técnicas directas o interactivas* que exigen la presencia física y una interacción del investigador con los agentes del contexto de la investigación (Colás y Buendía, 1998).

Para Taylor y Bogdan (2002), las entrevistas en profundidad son reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Estos encuentros son dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es importante, asimismo, entender que se debe seguir el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Por ello, el sello distintivo de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.

Considerando este sello, es que nuestro guión de entrevista ha considerado las cuestiones que emergieron a través del primer instrumento aplicado (narraciones biográficas).

Para los fines de la presente investigación, creemos que el concepto de "entrevista en profundidad semiestructurada", sería lo más representativo, tanto por su alcance como por su formato, ya que indagó en la profundidad de las ideas, perspectivas, experiencias y emociones que tienen los estudiantes respecto de la relación educativa, a través de un conjunto de preguntas a modo de referencia y que se repetirán de manera idéntica para todos los sujetos participantes con el objetivo de explorar diferencias y semejanzas sobre sus ideas acerca de la relación educativa como realidad dada según estatus de identidad personal .

3.2.3.1. Diseño de categorías para la entrevista

Nuestra entrevista en profundidad semiestructurada se ha diseñado a partir de dos métodos de razonamientos. Por una parte, el método inductivo, el cual hemos obtenido a través de la aplicación de las narraciones biográficas permitiéndonos el primer acercamiento a las ideas emergentes de los estudiantes. Sumado a ello, el método deductivo, el cual se aplica a partir de los conocimientos previos de la teoría desarrollada en el marco conceptual de la presente investigación.

Al fundir los resultados de estos dos métodos de razonamiento y desde las concepciones de la metodología biográfico-narrativa, el diseño de categorías para la entrevista en profundidad se basó en los siguientes postulados:

Por un lado, consideramos al sujeto como conocedor y constructor de la realidad social a partir de la dimensión intrapersonal, es decir, que interpreta el contexto en el que se desarrolla, en el que emergen sus ideas a partir de su trayectoria y conocimientos, y en el que elabora y proyecta las ideas para modificar o aceptar lo que le sucede en el entorno.

Y, por otro, consideramos importante indagar los contextos en los que se desenvuelve el sujeto diariamente. Para esto, nos planteamos que era necesario conocer la dimensión interpersonal del sujeto, es decir, aquellas personas o situaciones con las que interactúa a diario. A través de estas dos dimensiones, el alumno expresó sus experiencias educativas significativas que ha tenido como protagonista de su trayectoria como estudiante hasta 4° de la ESO.

Por ello, el diseño de la entrevista en profundidad consideró dos dimensiones o metacategorías, a saber: 1) intrapersonal y 2) interpersonal. En cada una de ellas se desarrollaron categorías para definir los ámbitos a investigar en la relación educativa y subcategorías que permitieron, a partir de tres dimensiones, conocer lo que el sujeto en estudio recuerda, piensa, siente y proyecta respecto a la relación educativa.

La siguiente figura N° 8 detalla las dimensiones que se investigarán en los sujetos:

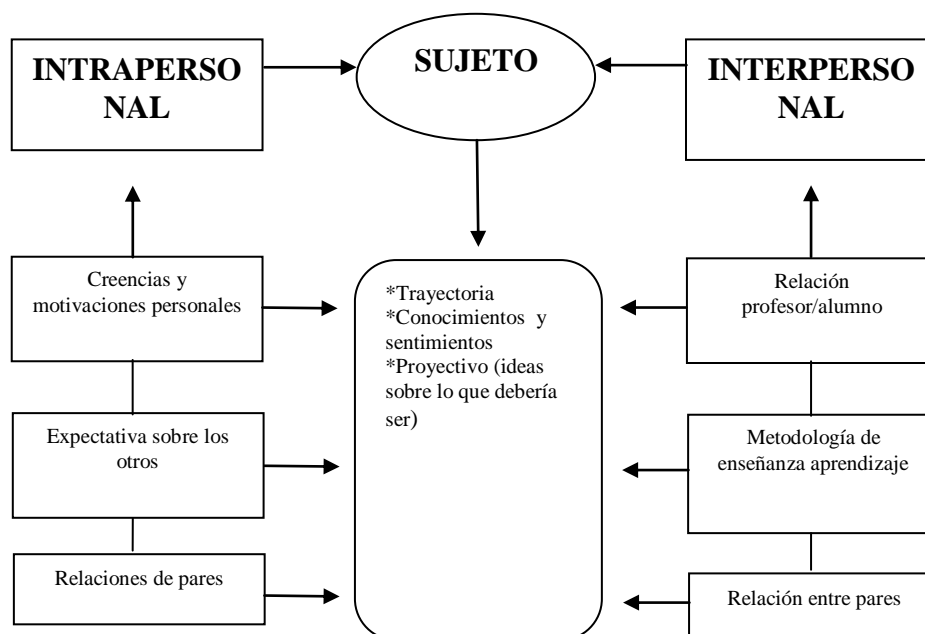


Figura N° 8: Dimensiones emocionales a investigar en los sujetos

O visto desde una estructura que facilitará el análisis, podemos apreciar la siguiente tabla N° 4, que detalla los descriptores categoriales de la entrevista:

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
INTRAPERSONAL	Creencias y motivaciones personales	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)
	Expectativa sobre los otros	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)
	Relaciones entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)
INTERPERSONAL	Relación profesor/alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)
	Metodología de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)
	Relación entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) • Conocimientos y sentimientos • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)

Tabla N° 4: Estructura de categorías y subcategorías elegidas deductivamente del análisis teórico

Por otra parte, la estructura de las subcategorías inductivas/deductivas extraídas de los contenidos proporcionados por los informantes desde las narraciones biográficas y desde las fuentes teóricas, han permitido crear ámbitos que engloban un conjunto de información relacionada con cada subcategoría. Para ello, podemos observar la siguiente tabla N° 5:

Metacategoría	Categoría	Subcategorías	Ámbitos de las subcategorías
INTRAPERSONAL [ITA]	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias y motivaciones personales [ITACRE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria (aspectos biográficos) [ITACRETRA] 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales biográficos
		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y sentimientos [ITACRECON] 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el instituto • Relación con el aula • Percepción de las creencias sociales • Estados emocional frente a la vida • Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía
		<ul style="list-style-type: none"> • Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITACREPRO] 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con la vida • Proyección de sí mismo • Proyección vocacional • Proyección del aprendizaje • Proyección de la educación

INTERPERSONAL [ITE]	● Expectativa sobre los otros [ITAEXP]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITAEXPTRA]	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con la familia ● Apreciación que el profesor tiene acerca de él ● Apreciación de la educación ● Apreciación por los compañeros
		● Conocimientos y sentimientos [ITAEXPCON]	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción de los adultos ● Percepción de la sociedad ● Percepción del mercado laboral ● Nivel de compromiso con los valores sociales
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITAEXPPRO]	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyección laboral ● Independizarse ● Formar una familia ● Proyección de la sociedad ● Proyección de la educación
	● Relación profesorado/ alumno [ITEREL]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITERELTRA]	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejor año de estudios ● Peor año de estudios ● Preferencias de los profesores
		● Conocimientos y sentimientos [ITERELCON]	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación positiva con un profesor ● Relación negativa con un profesor
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITERELPRO]	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación adecuada con el profesor ● Cómo debe ser el profesor ● Cosas en común entre un profesor y un alumno ● Forma de solucionar un conflicto con el profesor
	● Metodología de enseñanza-aprendizaje [ITEMET]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITEMETTRA]	● Recuerdo de actividad aprendizaje
		● Conocimientos y sentimientos [ITEMETCON]	<ul style="list-style-type: none"> ● Valoración de las estrategias metodológicas ● Valoración de las formas de trabajo ● Valoración de las habilidades de un profesor
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITEMETPRO]	● Ideas para que una clase sea motivadora
	● Relación entre pares [ITEREP]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITEREPTRA]	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción de su compañerismo con los demás ● Percepción de su rol como estudiante ● Conflictos con compañeros
		● Conocimientos y sentimientos [ITEREPCON]	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción de la relación interpersonal con los compañeros ● Conflictos en las relaciones interpersonales de aula ● Percepción del sistema de partes
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITEREPPRO]	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyección de un buen alumno ● Proyección de un buen compañero de clase ● Proyección de la relación entre compañeros ● Proyección de un aula participativa ● Proyección del sistema regulador de convivencia escolar

Tabla Nº 5: Estructura de subcategorías categorías inductivas/deductivas extraídas de los contenidos proporcionados por los informantes desde las narraciones biográficas y desde las fuentes teóricas

Según Patton (en Rodríguez y otros, 1999:23), se redactan preguntas para aquellas clasificadas como "demográficas" o "biográficas", que hemos desarrollado para conocer la trayectoria del sujeto; y "sensoriales" y "sentimentales" que las hemos unido con las de tipo "conocimiento" que tienen la finalidad de indagar en las emociones e interpretaciones que da el sujeto en estudio a su propia realidad. Seguidamente, un bloque de preguntas de carácter "proyectivo", con el fin de conocer cómo están valorando las situaciones

contingentes que le rodean, pero reflejadas en el cómo debería ser, reconociendo en sus ideas las intenciones, metas, deseos y valores del entrevistado. El guión de la entrevista se encuentra en el anexo N° 3.1

3.2.4. Grupos de discusión

En la tarea por comprender y profundizar aún más en la problemática planteada, pensamos que la información puede ser más significativa aún, si se creaba un espacio de participación y diálogo entre los estudiantes. Es por esta razón que los análisis de las narraciones orales personales (entrevistas en profundidad), fueron complementados con la técnica de los grupos de discusión, con el fin de promover un debate estimulando la interacción del grupo y poder acceder a la intersubjetividad de las ideas grupales de los estudiantes (San Martín, 1987; Ricoeur, 1995; Emilce y otros 2009; Muller y Plot 2009; Aristizábal, 2012; Barbour, 2013).

Barbour (2013) cree que la utilidad de un grupo de discusión se refuerza cuando el investigador busca una construcción y reconstrucción de las historias de vida. En este sentido, se hace evidente que las relaciones humanas y en especial la educativa es un proceso en permanente re-construcción, donde la dimensión social adquiere la constante reasignación en los significados personales. A partir de esta premisa se hace imprescindible asegurar que durante el desarrollo de la discusión los participantes hablen entre sí. Prestar atención a la interacción del grupo, a su dinámica ya sea para formular consenso, desarrollar un marco explicativo, entre otras cuestiones.

Suárez (2005:33), a su vez, destaca la utilidad del grupo de discusión cuando la investigación se centra en la comprensión de fenómenos desde la propia perspectiva de los actores. Por tanto, *"a través de esta técnica se pone de referencia 'información relativa a constructos internos' de la vida de las personas que participan en ella, las cuales interesan al investigador"*.

La bibliografía es abundante cuando se trata de recopilar información, sobre todo, teórica acerca del grupo de discusión (Simmel, 1908; Alonso, 1996; Callejo, 2001; García y otros, 2010; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 1979; 2008; Ortí, 1987; Krueger, 1991; Lucas y Ortí, 1995; Morgan, 1998; Pisano, 2004; Suárez, 2005; Barbour, 2013). Su aplicación adquiere una importancia paulatina desde principio de siglo y en diversas esferas profesionales, especialmente con los enfoques comunitarios y participativos de comienzos de 1970 (Barbour, 2013). Sin embargo, la literatura con un enfoque práctico suele ser difusa y escasa (Llopis, 2004; Gutiérrez, 2008).

El grupo de discusión es un tipo especial de grupo en cuanto a sus objetivos, su tamaño, composición y procedimientos. De manera consensuada, el grupo de discusión⁷⁵ se define como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área. Implica a un grupo de entre siete a diez personas que son desconocidos entre sí, cuyos participantes son seleccionados porque tienen ciertas características en común que les relaciona con el tema objeto de discusión grupal. Estas personas son guiadas por un moderador. La discusión deberá desarrollarse de modo relajado y confortable en un ambiente permisivo, no-directivo y el moderador debe propiciar que los participantes expongan sus ideas y pongan en común sus comentarios.

En ese contexto, los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen de la discusión. Las evidencias sugieren que las personas pueden cambiar de ideas a través del transcurso de la discusión. (Krueger, 1991; Llopis, 2004). También se debe entender que el papel que juega el moderador, debe ser directivo en el sentido de dirigir el modo en que los objetivos son cubiertos, la forma en que se desarrolla el debate y el ritmo de la discusión. También cabe la distinción en el moderador, de articulador del grupo de discusión (Gutiérrez, 2008).

Sus integrantes hablan, opinan y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo. La conversación debe ser una interacción espontánea y grupal y no debe

⁷⁵ *Grupo de discusión* con referencia mayoritariamente española y *Focus Group* suele ser concepto utilizado en el ámbito anglosajón aunque se reconoce que la teorización acerca de los *Grupos de discusión* suele ser más sólida (Gutiérrez, 2008). Para Callejo (2001) el *Grupo de discusión* es más abierto, flexible y menos directivo que el *Focus Group*.

convertirse en una sucesión de entrevistas que el moderador formula a cada uno de los miembros del grupo. La idea es crear un marco para captar las representaciones simbólicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad (Lucas y Ortí, 1995).

3.2.4.1. Contextualización de los grupos de discusión

También ha sido importante diseñar un guión para los grupos de discusión, como decíamos anteriormente, dada la necesaria e íntima vinculación con el problema y las preguntas de investigación. En concreto, para los grupos de discusión, el guión permitió que el moderador (ya no el entrevistador) afrontara *"la situación de conducción controlando la parte que le toca, pudiendo centrar toda su atención en los devaneos del grupo"* (Gutiérrez, 2008:78).

El guión para los grupos de discusión se configuró de la siguiente manera:

1) *Consigna inicial*: relacionada con la problemática central de la investigación (relación educativa). En este momento, se propuso una reflexión de 10 minutos antes de iniciar la discusión. En el desarrollo de los cuatro grupos, se presentaron dos vídeos breves para reflexionar y dos artículos de prensa, a saber:

- a. El primer vídeo se trataba de un estudiante de secundaria de Estados Unidos, en que el alumno pide a su profesora tocar el corazón de los estudiantes a través de su pedagogía, sentirse involucrados en el proceso educativo. La duración de este vídeo es de 45 segundos. Para su presentación fue subtitulado al español⁷⁶.
- b. El segundo vídeo fue de orientación educativa, extracto de la película "El club de los poetas muertos" de Peter Weir, de 53 segundos de duración. En él, se muestra

⁷⁶ Se puede ver en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=bKjqjpePhTc>

una breve escena de la película donde se evidencia la comunicación en la relación educativa.⁷⁷

c. Luego de ver los dos vídeos, se les entregó dos artículos de noticias. La primero titulada *Buena relación con los padres permite a hijos enfrentar riesgos* y un segundo artículo titulado *Suspendida maestra a la que alumno le dice cómo debe enseñar*.

2) *Ejes temáticos simples*: con el fin de permitir la exploración de los discursos de los estudiantes acerca de la problemática de la relación humana haciendo énfasis en la educativa, donde consideramos los objetivos de la investigación y las dos metacategorías (intrapersonal e interpersonal). La intención fue explorar el estado de la cuestión para ellos y acercarnos a un consenso ideario entre la diversidad de sus estatus de identidad para responder a la pregunta "¿Cómo debe ser la relación educativa?".

3) *Preguntas o ideas clave*: se diseñaron a partir de los cuatro estamentos que acompañan la relación educativa, a saber: la influencia de la familia, de los amigos, del profesor y de los compañeros. Además, quisimos conocer el grado de valoración que hacia los estamentos sociales que construyen la cultura, a saber: la justicia, la política, la iglesia, la economía. Todas estas cuestiones están enmarcadas en el eje "estado testimonial", ya que adquiere un valor especial al ponerse en juego negociaciones de las narrativas personales, considerando los estatus de identidad personal, donde el contraste espontáneo que se evidencia en los relatos, los expone a una interacción dialéctica sobre el "sí-mismo" y el "otro" (Ricouer, 1996; Bernal, 2003).

En el anexo N°4.1: "Guión de los grupos de discusión", se pueden apreciar más detalles.

A continuación, presentamos la tabla N° 6 que detalla las categorías consideradas para los grupos de discusión.

⁷⁷ Se puede ver en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=IAmF27Bde4Q>

Categorías grupos de discusión “Relación educativa”	
Interpersonales –Intrapersonales	
Plano realidad	Plano Idealidad
La familia - Relación entre hermanos - Nueva configuración familiar	El Profesor - Metodologías de enseñanza-aprendizaje - Aprendizaje
Amigos	Compañeros - Alumno ideal - Alumnos conflictivos
Profesor - Prácticas docentes - Aprendizaje - Aula	Sociedad Educación
Compañeros	
Sociedad - Política - Economía - Iglesia	
Categorías emergentes	
Uso de redes sociales	

Tabla N° 6: Categorías de los grupos de discusión

La tabla N° 6 muestra los ámbitos que se consideraron dentro de las cuestiones que queríamos indagar. Desde el plano de la realidad que piensan los estudiantes respecto a la familia, amigos, profesor, compañeros de clase y de la sociedad y sus instituciones. Desde el plano idealidad quisimos conocer cuáles son los ideales que tienen los sujetos respecto a la labor docente, la relación con sus compañeros, la sociedad y la educación en general. Además se puede apreciar que una de las categorías emergentes de discusión fue el uso de redes sociales.

Barbour (2013) señala que el comenzar con preguntas inofensivas y avanzar hacia las más sensibles, es útil, pero el ritmo de avance con el que los grupos se sienten cómodos, varía y algunos participantes pueden estar menos inhibidos que otros. Se requiere también que el moderador tenga reflejos y recordar que el guión es simplemente una guía flexible y no un protocolo estructurado rígidamente.

Además, es imprescindible que las preguntas estén redactadas de una manera simple y clara para evitar cualquier posibilidad de confusión y, dado el carácter dinámico e

idiosincrático del grupo de discusión, el moderador puede ir modificando preguntas y añadiendo nuevas a medida que la sesión progrese (Fàbregues y Paré, 2013).

Finalmente, debemos señalar que se utilizó el instrumento "Ficha para el registro analítico del grupo de discusión" (ver anexo N° 4.2.2). Este instrumento fue empleado junto con el guión de las preguntas (ver anexo N°4.1), para recoger todas las incidencias relevantes de la dinámica de los grupos.

La fase de conclusión se desarrolló cuando la información emergente fue suficiente para cubrir las temáticas planteadas, concluyendo en consensos o desacuerdos entre los participantes del grupo. El moderador cerró la discusión y alertó al grupo del tiempo restante. Los participantes debieron abandonar gradualmente la conversación y desconectar del grupo. Así, el moderador hizo una última intervención, a modo de sumario, de la información recogida y se comprometió a mostrar las transcripciones de la discusión desarrollada, agradeciendo la participación de todos los sujetos a través de un obsequio.

Debemos subrayar, además, que, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, se dejó claro que el contenido grabado era totalmente anónimo y solo para fines de la presente investigación. También hemos controlado los criterios técnicos de "fiabilidad" (alta calidad de la grabación) y "validez" (transcripción útil para los intereses de la investigación), así como la preocupación de que los instrumentos estuvieran diseñados bajo criterios técnicos coherentes, fiables y pertinentes a los objetivos, entregándolo en manos de cinco expertos en educación, para que nos aportaran comentarios e indicaciones metodológicas, permitiendo rectificar algunas dimensiones, reorientar ciertas preguntas o sugiriendo otras nuevas.

Finalmente, también podemos mencionar que para ambos instrumentos, hemos considerado las fases propias de los procesos comunicativos Báez y de Tudela (2009:121), en nuestro caso pautar el proceso en cinco fases. La fase social, donde predomina un protocolo inicial de bienvenida para generar confianza desde el inicio por parte de los participantes; fase de inicio, que es la etapa de introducción necesaria para explicar las

reglas de la dinámica de la entrevista o grupo de discusión; fase de desarrollo, que tiene relación directa con el guión de las preguntas para la problemática a discutir; fase de conclusión, que se logra cuando la información social y emergente es suficiente para cubrir los objetivos de la investigación; y nuevamente, una fase social, para la despedida. Al finalizar la fase social, se les entregó un pequeño obsequio a cada uno de los estudiantes.

3.2.5. Descripción de la muestra

Cuando nos acercamos a la problemática que queremos comprender y profundizamos en ella desde la teoría, desde las investigaciones y estudios que hablan sobre ella, es cuando accedemos a una visión amplia, por no decir universal, de sus orígenes y efectos que involucran a un colectivo social determinado. Entonces, cuando nos referimos a todos los sujetos implicados en los objetivos la investigación, estamos frente al "universo" o "población" (Ruiz, 2012, Martínez, 2014).

En concreto podríamos afirmar que el universo en la presente investigación está definido por los adolescentes estudiantes de 4º de la ESO de España.

El conocimiento de su difícil etapa de desarrollo psico-biológico, de los perfiles socio-demográficos que les afectan, más una pre-comprensión cultural y simbólica de las características de este universo con respecto al tema que se investiga, enriquecen los criterios de orientación para definir las categorías poblacionales (Serbia, 2007). Por ello, este universo poblacional se encuentra descrito en el planteamiento del problema de la presente investigación, donde se describen, a nivel general, los orígenes de las problemáticas, las líneas de investigación que hay hasta este momento y el estado de la cuestión en España, a nivel de enseñanza secundaria obligatoria.

Ante la imposibilidad de investigar a este universo en su totalidad, es que debimos “... seleccionar un número reducido de ellos, una muestra representativa” (Ruiz, 2012:49).

Así también se entiende que la selección de la muestra, debe venir determinada por la oportunidad que genera para aprender lo más posible sobre el objeto de investigación.

Entendemos a la unidad de estudio, como el ámbito físico donde desarrollamos la investigación (Guber, 2004) y se puede enmarcar dentro del ambiente de aula, abordando la problemática de las relaciones humanas a través de los estudiantes de 4º de la ESO en Sevilla en un determinado centro, I.E.S San Jerónimo de Sevilla. A su vez, la unidad de análisis está definida por los sujetos que se han seleccionado. En nuestro caso, se trata de un muestreo no probabilístico, con una selección intencional dentro de dicha muestra.

También es importante ser flexibles al considerar criterios complementarios, como la variedad, es decir, seleccionar entre toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, de tal forma que permita la replicación (literal o teórica); y el equilibrio, es decir, elegir los sujetos de forma que se compensen las características de unos y otros.

3.2.5.1. Características específicas de la muestra

La muestra para la presente investigación está compuesta por un universo de 121 alumnos (muestreo no probabilístico). Todos ellos, alumnos de 4º de la ESO, del I.E.S. San Jerónimo en Sevilla, es decir, proceden de un mismo grupo social. Su edad promedio va entre los 15 y 18 años de edad.

Al describir la muestra, hemos tenido en cuenta la dimensión ética y moral que *“supera en ocasiones los simples requerimientos técnicos para la recolección de la información, prevaleciendo el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos”* (Noreña y otros, 2012:270). Por ello, desde los principios de consentimiento informado, confidencialidad y manejo de riesgos, señalamos que en una primera etapa protocolar nos presentamos ante el director y profesores del instituto para su consentimiento en la intervención y recogida de datos para la investigación y sus objetivos.

Respecto al principio de consentimiento informado, una vez autorizados a la intervención, a los alumnos se les informó de los objetivos que perseguía el encuentro y de sus derechos a participar o no. Así, podemos decir que hubo solo un alumno que se negó a participar, el cual fue respetado. Aunque en algunos se percibió desgano y desinterés por la actividad, otros aceptaron con entusiasmo dado que les permitía “saltarse” ciertas clases. También hubo alumnos que manifestaban su molestia dado que se perdían en concreto la clase de educación física que fue el horario consentido para realizar la recogida de datos.

Respecto al principio de confidencialidad, a los alumnos les fue asignado un número identificador, tanto para el anonimato en la identidad, como para la privacidad de la información que aportaron los mismos.

Finalmente, respecto al principio de manejo de riesgos, podemos señalar que a los informantes se les mostraron, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, las transcripciones para su aprobación y se les afirmó que los resultados de la investigación no pretenden en ningún caso provocar un daño ni a nivel personal o institucional. Queda el compromiso de entregar los resultados de la presente investigación al instituto con el fin de conocer una problemática más de su entorno y esperar sea un aporte significativo para su proceso de aprendizaje.

3.2.5.2. Instituto de Enseñanza Secundaria San Jerónimo

Los alumnos del instituto pertenecen a diversos puntos del barrio de San Jerónimo, por lo que la media respecto de la estratificación social de los sujetos que atiende el establecimiento pertenece a una clase trabajadora media-baja.

El IES San Jerónimo, está situado en la zona norte de Sevilla, en concreto en la popular barriada que tiene el mismo nombre: San Jerónimo. El instituto es centro TIC y se imparten las siguientes etapas educativas:

- ESO;
- Bachillerato: de Ciencias y Tecnología, de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Artes Escénicas, Música y Danza;
- Ciclos Formativos de Grado Medio: Atención a Personas en Situación de Dependencia y Sistemas Microinformáticos y Redes; y
- Ciclo Formativo de Grado Superior: Educación Infantil.

Según la información aportada por el centro, el contexto social del barrio se puede detallar como sigue.

Desde comienzos del siglo XX, en el barrio comenzó un auge del sector industrial que se desarrolló con mayor énfasis en la primera mitad del siglo. Al tiempo que fue desarrollándose el sector industrial, se fueron produciendo asentamientos marginales e ilegales, como consecuencia de las oportunidades de empleo, de la distancia de Sevilla y de las sucesivas oleadas de inmigrantes de las zonas rurales. Hasta 1951, la barriada San Jerónimo no contará con un proyecto de parcelación y urbanización. Las diversas reformas urbanas de la ciudad han ido permitiendo el desarrollo del barrio, especialmente con la construcción del nuevo cauce del río Guadalquivir en los años 60, que solventó el problema de las inundaciones.

Actualmente, se ha creado un gran parque de oficinas y almacenes (Parque Empresarial Nuevo Torneo) y la construcción de la autovía que une Sevilla con La Rinconada y otros núcleos del norte del área metropolitana, lo que ha supuesto un cambio definitivo para esta zona urbana. Se están construyendo nuevos bloques de viviendas y edificios públicos, por lo que el aislamiento del barrio prácticamente ha desaparecido. Se trata, sin duda, de una de las áreas de expansión de la ciudad y hay común acuerdo que el barrio, a día de hoy, es de clase trabajadora, afectada por la crisis y el desempleo. Así, se ha podido determinar que el nivel socioeconómico de los estudiantes del IES San Jerónimo, es medio-bajo, un barrio humilde de larga tradición obrera, aunque se aprecia mucha variedad y heterogeneidad.

Según la información proporcionada por el centro, los alumnos presentan las siguientes características: un porcentaje importante proviene de familias desestructuradas; algunos son muy pobres, ya que vienen del asentamiento chabolista "El Vacie"; hay mucha presencia de inmigrantes; provienen de una clase media muy desinteresada; hay ciertos alumnos con desventaja social; hay algunos que están cerca de la superdotación; y se aprecia una relación directa entre el ambiente socioeconómico de la familia y las aspiraciones del alumnado.

3.2.5.3. Descripción de la muestra para las narraciones biográficas

Realizados los protocolos necesarios para acceder a los estudiantes de 4º de la ESO del I.E.S. San Jerónimo de Sevilla, nos acercamos a cada uno de los cursos de dicho nivel presentándonos y exponiendo el por qué de nuestra presencia e interés hacia ellos.

La forma de acceder a las narraciones de los sujetos, fue a través de una invitación a participar de manera individual en la narración de sus experiencias. Así, se les entregó a cada estudiante, un folio con las preguntas que ayudarían a dirigir sus narraciones personales. Estos se las llevaron a sus casas y las recogimos al día siguiente. De los 121 estudiantes participantes, solo 102 entregaron las narraciones⁷⁸.

3.2.5.4. Descripción de la muestra para cuestionario EOMEIS-2

Recordemos que la selección de la muestra es no probabilística e intencional, ya que queremos conocer las ideas de los sujetos a partir de sus estatus de madurez de identidad.

El cuestionario EOMEIS-2 fue respondido por el mismo universo de sujetos que participaron en las narraciones biográficas (121 sujetos). Este instrumento fue aplicado en

⁷⁸ Para acceder a las narraciones biográficas se puede consultar el anexo N°1.2

aula, lo que no permitió la fuga de la entrega del cuestionario. Además, desde este instrumento, obtenemos datos extras de los sujetos como sexo y edad que no habían sido considerados en el instrumento anterior.

3.2.5.5. Descripción de la muestra para la entrevista en profundidad

De los resultados del cuestionario EOMEIS -2 hemos seleccionado y clasificado a los sujetos que participarían en la entrevista en profundidad. La muestra de las entrevistas estuvo compuesta por un total de 53 sujetos entrevistados, distribuidos según estatus de identidad personal.

3.2.5.5.1 Clasificación por estatus de identidad

A partir de los resultados del cuestionario EOMEIS-2, se procedió a agrupar a los informantes según estatus de identidad y seleccionar intencionalmente una muestra representativa para cada estatus personal de identidad. Los estatus se agruparon en dos bloques, sin embargo, al conocer los resultados del cuestionario EOMEIS 2, hemos considerado que el porcentaje de los sujetos en estado de "moratoria de bajo perfil", correspondía a un porcentaje importante de la muestra. Es por ello, que los incorporamos como tercer bloque de exploración a partir de las entrevistas, a saber:

- 1) **Sujetos activos**, conformados por los estatus de "logro" y "moratoria".
- 2) **Sujetos pasivos**, conformados por los estatus de "difusión" y "aceptación".
- 3) **Moratoria bajo perfil**, correspondiente al estatus de "moratoria de bajo perfil".

Se incluye a este último grupo de análisis, porque consideramos que se trata de un grupo importante de la muestra inicial, lo que puede darnos importantes tendencias en la forma de relacionarse en el aula.

Además, aclaramos que de un total de 121 sujetos que han desarrollado el cuestionario EOMEIS-2, se ha podido acceder (por diversas razones contingentes propias de la dinámica del instituto) a 53 de ellos para la entrevista en profundidad. Estos sujetos han sido agrupados en los bloques antes mencionados.

En la siguiente tabla N° 7, podemos ver cómo se han distribuido los sujetos en los diferentes bloques, según estatus de identidad personal.

SUJETOS ACTIVOS	N° SUJETO	SUJETOS PASIVOS	N° SUJETO	MORATORIA BAJO PERFIL	N° DE SUJETO
LOGRO	15, 18, 23, 25, 28, 29, 37, 48, 84, 97, 98, 99, 113, 119	ACEPTACIÓN	16, 38, 44, 45, 64, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 86, 87, 90, 91, 102, 107, 120, 121.		46, 59, 74, 75, 79, 83, 85, 105, 114, 115, 117.
MORATORIA	19, 54, 62, 65, 92, 96, 101, 118	DIFUSIÓN	95		
TOTALES	22		20		11

Tabla N° 7: Bloques de sujetos "activos", "pasivos" y "moratoria bajo perfil" agrupados para el análisis de entrevista en profundidad

Según los datos que nos entrega la tabla N° 7, podemos decir que nos encontramos frente a una muestra equilibrada.

Si bien en el apartado de análisis de resultados de los instrumentos, que viene más adelante, profundizaremos aún más en esta etapa, queremos señalar, brevemente, que a partir de los resultados del cuestionario EOMEIS-2, para la clasificación de los estudiantes según estatus de identidad personal, se procedió a una agrupación de los sujetos.

Esta agrupación comprende tres asociaciones. Por una parte los sujetos considerados "activos" (con estatus de identidad "logro" y "moratoria"); por otro lado los sujetos considerados "pasivos" (con estatus de identidad "difusión" y "aceptación"); y, finalmente, los sujetos con estatus de "moratoria de bajo perfil" que, si bien no poseen un estatus de

identidad estable, por encontrarse en un estado de tránsito, consideramos pertinente darles voz, ya que representaban un porcentaje considerable de la muestra y, por lo tanto, conocer sus experiencias y riqueza de ideas nos permitió acercarnos aún más, en la problemática que intentamos comprender.

3.2.5.6. Descripción de la muestra para los grupos de discusión

Finalmente, aplicamos un cuarto instrumento que permitió conocer las ideas de los estudiantes desde el plano de la realidad y el estado ideal de la relación educativa para los sujetos, según estatus de identidad personal. Todo ello, desde la intersubjetividad que emergió desde los grupos de discusión.

En esta etapa, participaron 25 sujetos. En la etapa de análisis comparativo de los grupos de madurez, se analizaron las ideas y complementaron el análisis comparativo, reforzando tendencias, marcando nuevas tendencias o complementando tendencias de ideas. El debate de los grupos se desarrolló a partir de dos ámbitos: desde el “plano realidad”, es decir, conocer sus experiencias expresadas en la conversación grupal; y desde el “plano idealidad”, es decir, cómo debería ser la relación educativa (Bertolero, 2008).

Todo esto, recordando que cada grupo de discusión se encontraba conformado por ciertas características de polarización de estatus de identidad lo que influyó en la dinámica del grupo y en tendencias de ideas, esta polarización se detallan a continuación.

3.2.5.6.1. Formación de los grupos

Para la formación de los grupos de discusión, consideramos lo que expresan ciertos autores desde su práctica (Krueger, 1991; Gutiérrez, 2008; Llopis, 2004; Baurbour, 2013).

Respecto al número de participantes y su perfil, optamos por reunir, desde la misma muestra de sujetos clasificados según estatus de identidad personal y que participaron en la entrevistas en profundidad, a 25 sujetos, con el fin de producir un debate entre los perfiles de los estatus de identidad acerca de las ideas que tienen de la relación educativa. Accedimos a los sujetos que manifestaron un compromiso en sus narraciones orales y a sujetos pasivos que manifestaron en las ideas.

Con ello, esperamos producir un conjunto de datos paralelos a las entrevistas en profundidad y así sacar el máximo rendimiento al potencial comparativo de la información desde una situación comunicativa diferente (Morgan, 1998; Barbour, 2013), permitiendo, además, realizar una triangulación de los datos y de los análisis.

En resumen, de un total de 53 entrevistas realizadas, selecciono a 25 sujetos distribuidos en 4 grupos de discusión.

A continuación, detallamos cada uno de los grupos, considerando los criterios de homogeneidad y heterogeneidad (Barbour, 2013).

Lo primero que queremos señalar, es que el sistema educativo formal en los últimos años ha comprendido y le ha dado la importancia que merece a la diversidad en las aulas.

Al respecto, González (2008) señala que los contextos de los centros escolares se caracterizan por la diversidad de su alumnado. Hoy, el cuerpo de estudiantes es más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad, de necesidades especiales, entre otros muchos elementos. Estos marcan las constantes diferencias entre los alumnos que merecen ser vistas como una riqueza de posibilidades más que obstáculos que debe atender la educación formal día a día.

Si bien la diversidad del aula es definida a través de situaciones concretas de los estudiantes, como las que mencionamos en el párrafo anterior, para nosotros la condición de estatus de identidad personal de los sujetos también es una condición relevante de diversidad en el aula, que subyace a la mirada concreta de los docentes durante el proceso

educativo. Es una realidad latente e invisible desde la que los estudiantes se relacionan y re-construyen su realidad. Es por esta razón, que los grupos de discusión se han configurado considerando, tanto el criterio de homogeneidad, pero con énfasis en el criterio de heterogeneidad para que, durante su desarrollo, se facilite el debate entre los adolescentes y se pueda apreciar la configuración de ideas y consensos ante la problemática de las relaciones humanas, en especial, la educativa, facilitando el análisis comparativo entre los estatus personales de los participantes de cada grupo.

Autores como Morgan (1988) recuerdan la importancia de que los grupos deban ser homogéneos, refiriéndose más a su origen que a sus actitudes. Krueger (1991:30) afirma que es mejor celebrar grupos de discusión con participantes que son similares entre sí, y esta similitud se recalca en la introducción a la discusión grupal. La regla para seleccionar participantes de grupos de discusión es la homogeneidad, no la diversidad.

Sin embargo, también se afirma que esta homogeneidad debe venir determinada por los propósitos del estudio. Murphy y sus colaboradores (1992) consideran las diferencias de opinión como potencialmente perturbadoras, por lo que dan debate a los grupos. La polémica en las diferencias de opinión ayuda a desentrañar lo que subyace a las opiniones y puede permitir aclarar perspectivas. Personas que están de acuerdo en todo, dan pie a una conversación más lineal.

Llopis (2004), cuando se refiere a la composición del grupo de discusión, afirma que el criterio básico es la homogeneidad, pero que se debe asegurar una cierta heterogeneidad que haga posible el contraste de opiniones y, por tanto, el enriquecimiento de la dinámica grupal. Un cierto grado de heterogeneidad aporta la necesaria diversidad para conseguir que la discusión prenda con facilidad y mantenga en vilo a los participantes.

Páramo (2009) nos dice que para que el grupo funcione, es preciso una composición heterogénea, ya que un grupo homogéneo no producirá discurso o producirá un discurso totalmente redundante. La heterogeneidad debe ser inclusiva para que permita la transacción y/o el intercambio.

Por otro lado, Casado (2010) afirma que la heterogeneidad entre los grupos es necesaria para conseguir discursos pertinentes, donde emerge la discrepancia para, así, conseguir dinamizar y arrancar ideas para su discusión.

Finalmente, Gutiérrez (2008) nos dice que los grupos son diseñados en función de unos criterios que permitan cubrir los distintos discursos a observar.

Para la composición de los grupos de discusión de la presente investigación, se tuvo en cuenta ambos criterios, tanto de homogeneidad como el de heterogeneidad. Se han conformado cuatro grupos de discusión, un grupo de siete sujetos y los otros tres grupos, de seis participantes cada uno. Esto nos permitió disponer de un número mínimo de participantes por grupo, pero con la ventaja de poder tener mejor control sobre la discusión, la dinámica y los análisis (Barbour, 2013). Además, se evita la saturación discursiva de la información (Suárez, 2005), al contar con un grupo limitado que permite discutir directivamente en base a ciertas ideas específicas.

Así, pasamos a detallar cada uno de los grupos de discusión describiendo sus características en la siguiente tabla Nº 8:

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 1 (GD1)

SUJETO Nº	ESTATUS DE IDENTIDAD	EDAD	REPETIDOR	CURSO	SEXO	VIVE CON	Nº DE HERMANOS	LUGAR ENTRE LOS HERMANOS
46	Moratoria de Bajo Perfil	17 años	SI	4º ESO	Hombre	Ambos padres	1	Hermano mayor
117	Moratoria de Bajo Perfil	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	1	Hermana menor
92	Moratoria	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	1	Hermana menor
91	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	1 hermanastro	Hermana menor
68	Aceptación	16 años	SI	4º ESO	Hombre	Ambos padres	1	Hermano menor
121	Aceptación	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Solo con la madre	1	Hermana menor
99	Logro	15 años	NO	4º ESO	Hombre	Madre y padrastro	0	Hijo único

Tabla Nº 8: Perfil de los participantes del grupo de discusión Nº 1 (GD1)

Como podemos ver en la tabla N° 8, el grupo de discusión N° 1 (GD1) está conformado por siete sujetos.

Según estatus de identidad personal: GD1 queda representado, en su mayoría, por sujetos que pertenecen al perfil "pasivo" de estatus de identidad, es decir, sujetos en estado de "aceptación". Dos sujetos representan el perfil "activo" de identidad, a saber, "logro" y "moratoria", y un tercer bloque representa a los sujetos que se encuentran en estatus de "moratoria de bajo perfil". Se trata de un grupo estable respecto al equilibrio de la muestra.

Según sus edades y repetición de curso: en su mayoría, son sujetos de 15 años de edad (cuatro sujetos). Dos sujetos tienen 17 años y han repetido algún curso durante su trayectoria como estudiantes. Un sujeto tiene 16 años y ha repetido un curso en su trayectoria como estudiante.

Según su situación familiar: en su mayoría, GD1 se encuentra representado por sujetos que viven con ambos padres, solo dos sujetos se encuentran viviendo con uno de sus progenitores. Por otro lado, seis sujetos dicen tener solo un hermano, donde podemos apreciar que cinco de ellos ocupan el lugar de "hermano menor" en sus familias, un sujeto ocupa el lugar de "hermano mayor" y un sujeto es "hijo único". Así, nuestra mesa de discusión, quedaría graficada a través de los siguientes perfiles de los participantes, tal como lo muestra la figura N° 9:

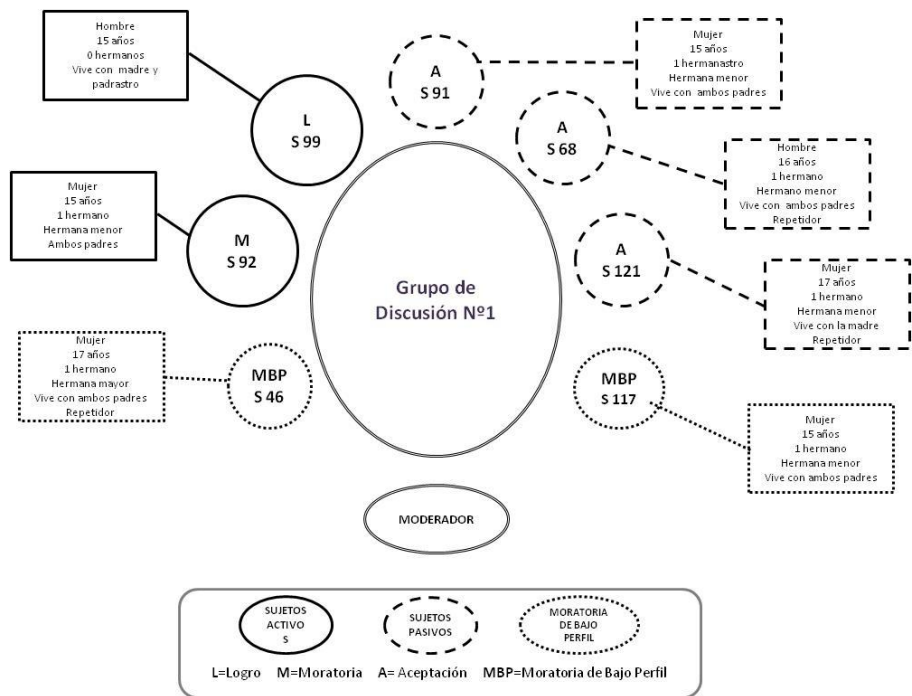


Figura N° 9: Mesa de discusión para GD1, de polaridad pasiva

GRUPO DE DISCUSIÓN N° 2 (GD2)

SUJETO N°	ESTATUS DE IDENTIDAD	EDAD	REPETIDOR	CURSO	SEXO	VIVE CON	N° DE HERMANOS	LUGAR ENTRE LOS HERMANOS
119	Logro	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Con su madre/ padre fallecido	4	Hermana del medio
98	Logro	16 años	NO	4º ESO	Hombre	Con su madre/ padres divorciados	2 (1 hermanastro)	Hermano mayor
101	Moratoria	17 años	SI	4º ESO	Hombre	Ambos padres	2	Hermano del medio
77	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	0	Hija única
83	Moratoria de Bajo Perfil	16 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	1	Hermana mayor
105	Moratoria de Bajo Perfil	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	0	Hija única
119	Logro	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Con su madre/ padre fallecido	4	Hermana del medio

Tabla N° 9: Perfil de los participantes del grupo de discusión N° 2 (GD2)

Como podemos ver en la tabla N° 9, el grupo de discusión N° 2 (GD2) está conformado por seis sujetos.

Según estatus de identidad personal: GD2 queda representado, en su mayoría, por sujetos que pertenecen al perfil "activo" de estatus de identidad. Esto quiere decir, dos sujetos en estado de "logro" de identidad personal y un sujeto en estatus de "moratoria". En este grupo, tenemos sólo un sujeto de perfil "pasivo" en estatus de identidad "aceptación" y a dos sujetos que representan al estatus de "moratoria de bajo perfil". Sin duda, es un grupo polarizado hacia el perfil de identidad "activo".

Según sus edades y repetición de curso: podemos apreciar que el grupo de sujetos activos (estatus de "logro" y "moratoria") son sujetos que tienen 17 y 16 años de edad, de los cuales dos han repetido algún curso durante su trayectoria educativa. Así, podemos darnos cuenta que los sujetos en estado "pasivo", tienen 15 y 16 años de edad y no han repetido ningún curso durante su trayectoria como estudiantes.

Según su situación familiar: podemos ver que, respecto a la situación familiar, los dos sujetos "activos", es decir, en estado de "logro" de identidad personal, viven solo con un progenitor y tienen más de un hermano. Cuatro sujetos viven con ambos padres. Respecto al lugar que ocupan dentro de sus hermanos, tenemos a dos sujetos que son "hermanos mayores", dos son "hermanos del medio" y dos son "hijos únicos". Así, nuestra mesa de discusión, quedaría graficada a través de los siguientes perfiles de los participantes, tal como lo muestra la figura N° 10:

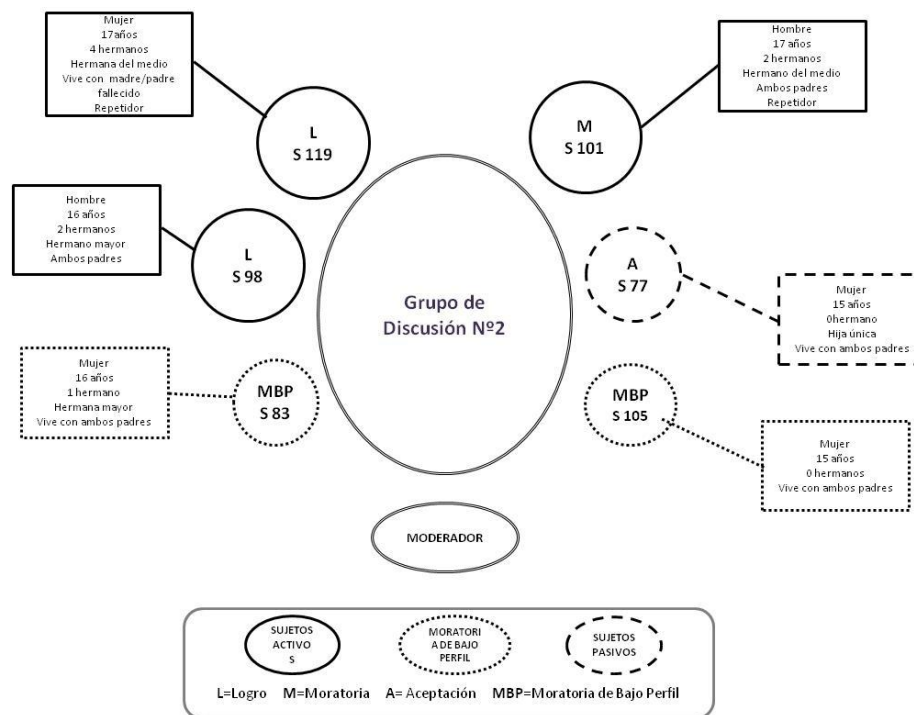


Figura N° 10: Mesa de discusión para GD2, polaridad activa

GRUPO DE DISCUSIÓN N° 3 (GD3)

SUJETO N°	ESTATUS DE IDENTIDAD	EDAD	REPETIDOR	CURSO	SEXO	VIVE CON	N° DE HERMANOS	LUGAR ENTRE LOS HERMANOS
90	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Con la madre/ padres divorciados	0	Hija única
86	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	1	Hermana menor
71	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Hombre	Ambos padres	1	Hermano menor
66	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	2/ 1 melliza	Hermana menor
85	Moratoria de Bajo Perfil	15 años	NO	4º ESO	Hombre	Con la madre/padres divorciados	2	Hermano menor
74	Moratoria de Bajo Perfil	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Con la madre y novio de la madre/padres separados	1	Hermana menor
119	Logro	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Con su madre/padre fallecido	4	Hermana del medio

Tabla N°10: Perfil de los participantes del grupo de discusión N° 3 (GD3)

Como podemos ver en la tabla N° 10, el grupo de discusión N° 3 (GD3) está conformado por seis sujetos.

Según estatus de identidad personal: GD3 es un grupo que representa a los sujetos que pertenecen al perfil "pasivo" de estatus de identidad. Esto quiere decir, cuatro sujetos en estatus de "aceptación" y dos sujetos en estatus de "moratoria de bajo perfil". Por lo tanto, en este grupo se aprecia un claro criterio de homogeneidad en cuanto al estatus de identidad personal. Sin duda, es un grupo polarizado hacia el perfil de identidad pasivo.

Según sus edades y repetición de curso: podemos apreciar que el grupo está formado por cinco sujetos que tienen 15 años de edad, por lo que ninguno de ellos ha repetido algún curso en su trayectoria como estudiantes. Un solo sujeto tiene 17 años y ha repetido algún curso en su trayectoria educativa.

Según su situación familiar: podemos ver que, respecto a la situación familiar, tres de los cuatro sujetos de estatus de "aceptación", viven con ambos padres y uno vive solo con solo con la madre. Los dos sujetos de estatus "moratoria de bajo perfil" viven con un solo progenitor, en este caso la madre. En GD3, se puede ver claramente que cinco de ellos son "hermanos menores" y un solo sujeto es "hijo único". Así, nuestra mesa de discusión quedaría graficada a través de los siguientes perfiles de los participantes, tal como lo muestra la figura N° 11:

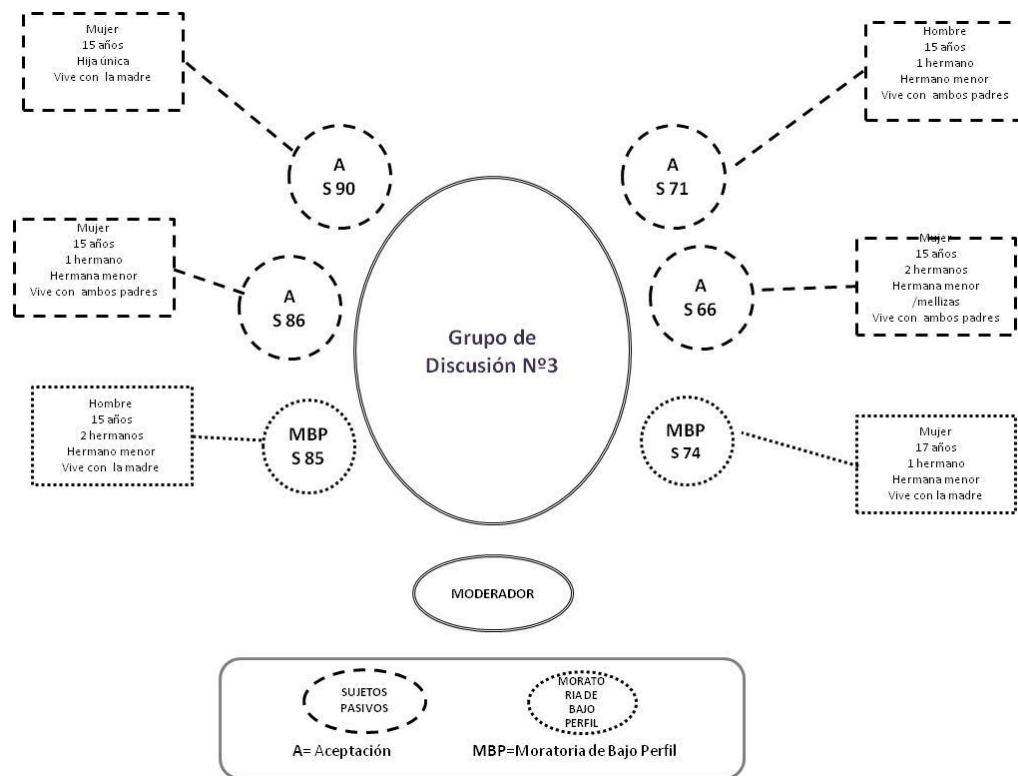


Figura N° 11: Mesa de discusión para GD3, polaridad pasiva

GRUPO DE DISCUSIÓN N° 4 (GD4)

SUJETO N°	ESTATUS DE IDENTIDAD	EDAD	REPETIDOR	CURSO	SEXO	VIVE CON	N° DE HERMANOS	LUGAR ENTRE LOS HERMANOS
113	Logro	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres y la abuela	1	Hermano menor
114	Moratoria de Bajo Perfil	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Con la madre	2	Hermana del medio
115	Moratoria de Bajo Perfil	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	2/ uno fallecido	Hermana menor
118	Moratoria	15 años	NO	4º ESO	Mujer	Ambos padres	0	Hija única
67	Aceptación	17 años	SI	4º ESO	Hombre	Abuela	1	Hermano mayor
107	Aceptación	15 años	NO	4º ESO	Hombre	Ambos padres	1	Hermano mayor
119	Logro	17 años	SI	4º ESO	Mujer	Con su madre/ padre fallecido	4	Hermana del medio

Tabla N° 11: Perfil de los participantes del grupo de discusión N° 4 (GD4)

Como podemos apreciar en la tabla N° 11, el grupo de discusión N°4 (GD4) está conformado por seis sujetos.

Según estatus de identidad personal: GD4 es un grupo heterogéneo el que queda representado por los tres perfiles de identidad. A saber: dos sujetos para perfil "activo" de identidad, uno de "logro" y otro de "moratoria"; dos sujetos representan al perfil "pasivo" de identidad en estatus de "aceptación" y dos sujetos representan al tercer perfil en estatus de identidad "moratoria de bajo perfil". Sin duda, es un grupo equilibrado respondiendo al concepto de diversidad según identidad personal.

Según sus edades y repetición de curso: podemos apreciar que GD4 está formado por cinco sujetos que tienen 15 años de edad, por lo tanto, ninguno de ellos ha repetido algún curso en su trayectoria como estudiante. Un solo sujeto tiene 17 años y ha repetido algún curso en su trayectoria educativa.

Según su situación familiar: respecto a la situación familiar, podemos ver que los dos sujetos de perfil "activo" viven con ambos padres; en los sujetos de perfil "pasivo" uno vive solo con la abuela y el otro, con ambos padres; mientras que en el tercer perfil, uno de

ellos vive solo con la madre y el otro, con ambos padres. Del total de los sujetos, dos son "hermanos mayores", dos son "hermanos menores", uno es "hermano del medio" y una es "hija única".

Así, nuestra mesa de discusión quedaría graficada a través de los siguientes perfiles de los participantes, tal como lo muestra la figura N° 12:

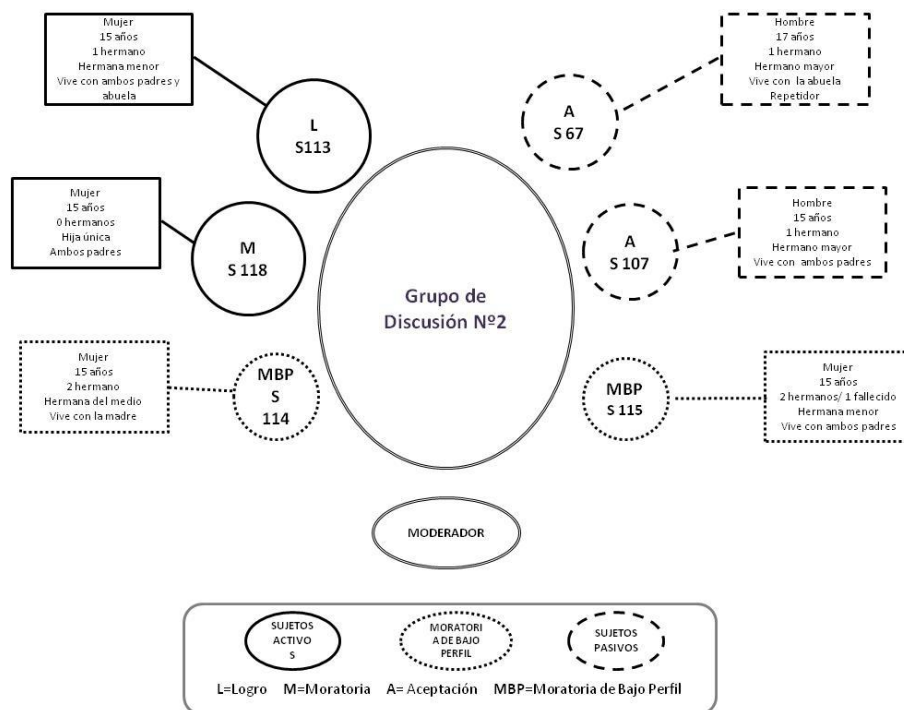


Figura N° 12: Mesa de discusión para GD4, polaridad equilibrada

3.2.6. Resumen de procedimientos en la aplicación de instrumentos

Las fases del procedimiento en la aplicación de los instrumentos comenzaron con el protocolo necesario para acercarnos a la unidad educativa. En nuestro caso, el Instituto de

Educación Secundaria, San Jerónimo de Sevilla, donde accedimos a 121 estudiantes de 4º de la ESO.

Recordamos que el primer instrumento aplicado a las seis aulas de 4º de la ESO, fue el relato biográfico. En nuestro caso, el relato fue orientado a las experiencias de las relaciones humanas y, en especial, a la relación educativa. La muestra con carácter no probabilístico de 121 sujetos participantes en su totalidad, quedó reducida a 102 narraciones, puesto que al realizarlas en sus casas algunos no lo hicieron (ver anexo N°1.2). Del análisis narrativo, se extrajeron frecuencias de interés respecto de la temática en cuestión, con el fin de diseñar las categorías del cuestionario para la entrevista en profundidad.

El segundo instrumento aplicado ha sido el cuestionario EOMEIS-2. Fue aplicado en aula, lo que favoreció la total participación de la muestra (121 estudiantes). Una vez analizados, se procedió a la selección intencionada de los sujetos según estatus de identidad. Una vez clasificados, se procedió a la selección intencionada para asociarlos en 3 grupos, a saber: 22 sujetos "activos" (conformado por estatus de "logro" y de "moratoria"); 20 sujetos "pasivos" (conformado por estatus de "difusión" y "aceptación"); 11 sujetos de "moratoria de bajo perfil". Consiguiendo así, una muestra equilibrada de 53 sujetos que participaron en la entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad fue aplicada de manera individual. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Respecto al espacio físico donde se desarrolló la entrevista, fue en la sala de tutorías del instituto. A través de una cámara de vídeo, se pudo grabar el audio de las narraciones.

De los perfiles entrevistados emergen los criterios, por parte del investigador, de calidad y compromiso, como así también criterios de pasividad percibidos en los relatos de los sujetos. Conforme dichos perfiles, se formaron cuatro grupos de discusión, a saber: GD1, polaridad pasiva, formado por siete sujetos; GD2, polaridad activa, formado por seis

sujetos; GD3, polaridad pasiva, formado por seis sujetos y, finalmente, GD4, polaridad equilibrada, formado por seis sujetos.

Al igual que para la entrevista en profundidad, la duración de la discusión fue alrededor de 45 minutos, el desarrollo de la actividad se llevo a cabo en la sala de tutorías del instituto. El soporte técnico de la actividad ha sido: portátil y altavoces para las actividades de preparación para la temática a discutir, trípode y cámara de vídeo para la identificación de los participantes y registro de los diálogos.

En la siguiente figura N° 13, se puede apreciar de manera más gráfica, los complejos procesos llevados a cabo para la recogida de la información.

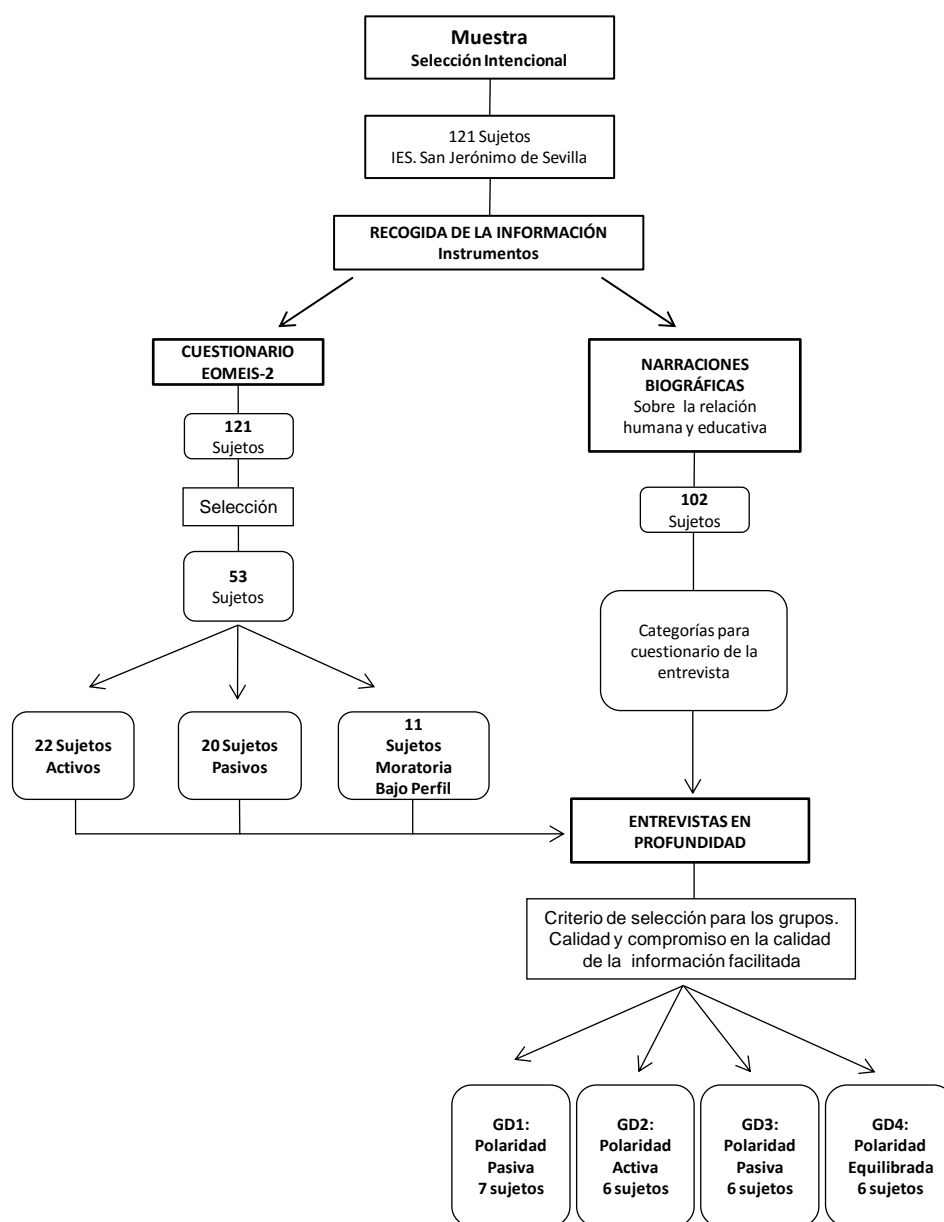


Figura Nº 13: Procedimientos para la recogida de la información

Para finalizar, queremos señalar algunas consideraciones finales que forman parte del proceso de investigación en esta fase.

El tiempo empleado para la recogida de la información comprende un período de dos años. Esto a razón de respetar que la población a la que accedimos debía tener características o rasgos en común. Para nosotros lo más importante era acceder a un nivel educativo determinado y en un contexto educativo determinado. Sin embargo, debemos señalar que una de las problemáticas a las que nos enfrentamos durante el proceso, tiene que ver con la accesibilidad. La intención del investigador siempre fue invitar a los sujetos a participar, respetando el tiempo de disponibilidad con el que ellos contaban, condicionado, ya sea por su asistencia a clases o producto de las actividades cotidianas del instituto. En cada año accedimos a tres cursos de 4º de la ESO, es decir, seis cursos fueron intervenidos.

3.2.7. Criterios de validez científica

Así, también resaltamos que la investigación cualitativa establece un conjunto de procedimientos que garantizan que los datos recogidos, contruidos y las explicaciones e interpretaciones efectuadas, garantice la verdad de la realidad social de la problemática a la que nos queremos acercar a través de la presente investigación (Lincoln y Guba, 1985; Goetz y LeCompte, 1988; Sandín, 2000; Winter, 2000; Moral, 2006, Valles, 2009)⁷⁹.

El método biográfico-narrativo por su carácter subjetivo-testimonial e interpretativo, si bien son la base del rescate primario de las experiencias sociales, puede conducir a desvirtuar el significado de experiencias, estados de ánimo, sensaciones, ideas y opiniones de los estudiantes. Como señala Geertz (2003:22), la idea es “*reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias*”. Así y todo hay que ser conscientes de que, aunque se intenta asegurar una profunda comprensión del fenómeno en cuestión, la realidad objetiva nunca puede ser

⁷⁹ Flick (2015) prefiere llamarla *calidad* de la investigación cualitativa.

capturada, por lo tanto, es demasiado pretencioso llegar a aceptar que se pueden conocer las cosas a través de su representación (Richardson, 1997).

Los criterios más comunes para contrarrestar los sesgos propios de una investigación cualitativa, están referidos a la validez y a la confiabilidad.

3.2.7.1. La validez

La validez es el grado de aproximación a la realidad (Johnston y Pennypacker, 2009), es decir, lograr que los resultados de la investigación reflejen una imagen de la realidad lo más completa y representativa posible. Se trata de buscar una verdad válida, consistente, aplicable y neutral (Lincoln y Guba, 1985).

Se entiende que los estudios cualitativos poseen un alto nivel de validez por su modo de recoger la información y por las técnicas de análisis que se emplean. Estos procedimientos, tal como se han utilizado en la presente investigación, nos exigen: interactuar con los sujetos participantes en el estudio desde sus experiencias; recoger los datos durante importantes períodos de tiempo, así como revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua; analizar los datos desde las categorías que emergen en la realidad subjetiva de los sujetos investigados (método inductivo, es decir fuente interna), como de los conocimientos previos, a través de la teoría (fuente externa) y no de concepciones abstractas o extrañas traídas de otros contextos; incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación; y planificar consistentemente el modo de acceder y analizar la información.

Como sugiere Ruiz (2012), para fortalecer la validez también es necesario mezclar continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos; controlar el grado de representatividad del universo; y llevar a cabo un proceso de triangulación que permita producir datos mediante la aplicación combinada de diversos

métodos, técnicas o datos⁸⁰. En nuestro caso, se procedió a una triangulación de la información a través de las narraciones biográficas, del cuestionario EOMEIS-2, de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión, así como se determinó con exactitud el muestreo teórico (muestreo intencional); la descripción minuciosa de los informantes, la delimitación del contexto (edad, sexo, estatus de identidad, lugar o contexto) y las comprobaciones de los participantes (continuo contraste de la información con los propios informantes).

Además, rescatamos de Bolívar (1998) la clasificación realizada respecto de los registros biográficos de relatos cruzados, que consisten en utilizar las historias de varias personas de un mismo entorno (en este caso, estudiantes de 4° de la ESO) para explicar, a varias voces, una misma historia (ideas de los estudiantes respecto a la relación educativa).

El método de relatos cruzados se inscribe en el deseo de una visión holística del problema que se quiere estudiar, así como en una preocupación por la verificación. La idea central del procedimiento consiste en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos (Pujadas, 2002). Se podría decir que el relato biográfico cruzado conforma sistemas polifónicos en los que varios relatos de un mismo entorno, confluyen hacia un mismo punto de interés para interpretar, a varias voces, una misma historia.

Por su parte, Kardiner (1968) sostiene que se necesita un número suficiente para hacer comparaciones adecuadas, pero más importante es encontrar dónde se hayan las desviaciones. A medida que se progresa en el estudio biográfico, se aprecia que no hay dos en la misma cultura que sean iguales, por ello, las desviaciones son tan importantes para el investigador como las normas. En este sentido, no importa la representatividad, sino la pertinencia y la coherencia del argumento presentado que configuran su credibilidad y verosimilitud.

⁸⁰ Richardson (1997) antepone al concepto de *triangulación*, el término *cristalización*, quien prefiere esta imagen porque pone de relieve el valor de examinar simultáneamente la misma cuestión desde diversos ángulos diferentes.

3.2.7.2. La confiabilidad

La "confiabilidad" está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores. Es la seguridad que el investigador tiene sobre las diferencias potenciales de medición, es decir, "*cómo sostener que las mediciones realizadas son comparablemente aceptables*" (Scribano, 2007:160). Esto nos obliga a asignar simbólicamente valores a los registros de percepción.

Ante esto, se debe tener en cuenta lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman confiabilidad interna y externa.

La *confiabilidad interna* exige el uso de categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible. Es conveniente que estén cercanos a la realidad observada. Los comentarios interpretativos pueden añadirse, eliminarse o modificarse más tarde. La mayoría de los autores coinciden en señalar que los procedimientos cualitativos son ricos en datos primarios y frescos, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de las notas de campo, y son, por esto, generalmente consideradas como más confiables (Martínez, 2007).

Se sugiere, además, documentar adecuadamente los datos recogidos utilizando todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada, especialmente grabaciones de audio y de vídeo. Este material permitirá repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan "presenciar" otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que permiten volver a los datos brutos y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo⁸¹.

⁸¹ La elección de la videocámara como material de documentación se basó en su excelente calidad de grabación del audio, controlando así el criterio técnico de *fiabilidad* (baja/alta calidad de la grabación) y el criterio de *validez* (transcripción útil para los intereses de la investigación) a las que se refieren Kvale (2007) y Valles (2014). Por ello, la validez, nos ha exigido seleccionar en las transcripciones, aspectos no solo lingüísticos, sino también aquellos

La "confiabilidad externa", por su parte, debe precisar el nivel de participación y la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado; cierta información puede ser diferente de acuerdo con el sexo de quien la dé (las mujeres pueden ocultar ciertos datos íntimos si el investigador, por ejemplo, es de sexo masculino); igual sucede si el investigador ha hecho amigos dentro del grupo; éstos le darán informaciones que no les dan otros.

También es importante identificar claramente a los informantes, ya que estos pueden representar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada. Los miembros que simpatizan y colaboran más con los investigadores pueden ser, por esto mismo, miembros atípicos. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes.

Finalmente, se sugiere ser precisos en los métodos de recolección de datos y sus análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio. La replicabilidad se vuelve imposible sin una precisa identificación y cuidadosa descripción de las estrategias de procedimiento.

Todo este corpus relacionado con la calidad de la investigación será un fundamento básico para la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos, así como para las conclusiones de este trabajo.

3.2.8. Procedimientos para el análisis de la información

Llegado a este punto, se continúa con la pauta metodológica que permitirá, esta vez, acceder y analizar toda la información recopilada. El análisis de datos en investigación cualitativa es un aspecto que conviene trabajar rigurosamente (Riba, 2010; Gibbs, 2012),

paralingüísticos necesarios para la contextualización de las respuestas y útiles para los objetivos de la investigación (como murmuraciones, muletillas, repeticiones, silencios, pausas, estados de ánimo).

pues pone en juego los criterios de validez y confiabilidad de la investigación, así como los criterios de credibilidad y confirmabilidad en el análisis de los relatos.

Para acceder al análisis interpretativo de los datos, nos referiremos a los procesos teóricos más relevantes tenidos en cuenta para los efectos del análisis de la presente investigación, a saber: transcripción de la información, presentación de resultados y análisis de la información.

3.2.8.1. Transcripción de la información

La transcripción de la información es la actividad que permite llevar los datos recopilados textual y verbalmente (narraciones biográficas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión estos dos últimos a través de videocámara) a una cuidadosa copia de texto mecanografiada. Este proceso requiere muchas horas y mucho esfuerzo, dada la gran cantidad de información que se recoge. En esta investigación, la transcripción la ha realizado el propio investigador, siguiendo la indicación de Gibbs (2012:20) de "*transcribir poco y a menudo*".

Para nuestra investigación la transcripción de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión implica cambiar el medio en el que descansa el mensaje (grabación digital), será muy importante actuar con precisión, fidelidad e interpretación. La transformación del contexto hablado de una entrevista en profundidad o de un grupo de discusión a la transcripción mecanografiada tiene riesgos que hay que considerar, como la codificación superficial, la descontextualización y la omisión de lo que viene antes y lo que viene después de los relatos (Kvale, 1988).

Así también es necesario contar con las notas tomadas por el propio investigador en los grupos de discusión, donde la transcripción debe saber adecuarse a la realidad y debe aportar significados que ayuden a la interpretación de los datos.

Finalmente, es importante recordar lo señalado anteriormente, al tratar el criterio de la validez que ha exigido seleccionar en las transcripciones, aspectos no solo lingüísticos, sino también aquellos paralingüísticos necesarios para la contextualización de las respuestas y útiles para los objetivos de la investigación (como murmuraciones, muletillas, repeticiones, silencios, pausas, estados de ánimo) (Kvale, 2007).

Todas las transcripciones realizadas de las 53 entrevistas y de los cuatro grupos de discusión, se encuentran en el apartado "Anexos" de la presente investigación (anexo N°3.2 "Transcripción entrevistas en profundidad" y N°4.2 "Transcripción de grupos de discusión"), donde se puede apreciar el protocolo del formato utilizado para identificar los datos de los informantes y de los grupos.

3.2.8.2. Análisis de la información

El análisis de la información para cada instrumento procede a partir de un método que sea coherente con el enfoque y los objetivos de la investigación (Ruiz-Maya, 1990; Miles y Huberman, 1994; Álvarez-Gayou, 2003; Morse, 2006; Tójar, 2006; Bogdan y Bilken, 2007; Escalante y Páramo, 2011; Denzin y Lincoln, 2012b; Flick, 2015; Patton, 2015).

Existen diversos métodos de análisis de datos cualitativos y múltiples formas para clasificarlos⁸². Cada uno de estos dispone de estrategias de análisis y tendrán distintos objetivos según la naturaleza del problema investigado (González y Cano, 2010). Además, el análisis de la información sigue una tendencia predominante de utilizar paralelamente programas informáticos conocidos como CAQDAS (computer-assisted qualitative data analysis).

⁸² Por ejemplo, el *fenomenológico* con Van Manen (1979, 1982), Benner (1985) y Moustakas (1994); el *etnográfico* con Spradley (1979) y Hammersley (2002); y la *teoría fundamentada* con Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). Así también existen propuestas desde la perspectiva del *análisis del discurso* (Harris, 1951; Van Dijk, 1995, 2000); o del *análisis conversacional* (Hymes, 1962; Billig, 1976; Goffman, 1981; Rapley, 2014) que apuntan a investigaciones interesadas en el aspecto formal de la comunicación.

Si bien este es un recurso ideal para el análisis de datos cualitativos, en la presente investigación se utilizó sólo el criterio de análisis manual de los datos obtenidos.

3.2.8.2.1. Análisis manual

Desatacaremos la idea general que expone Morse (2006) donde define el análisis de la información como un proceso activo, que requiere de un cuestionamiento astuto y de una incansable búsqueda de respuestas a las hipótesis. Se trata también de un proceso de ajuste de los datos, de convertir lo invisible en obvio y de unir y atribuir consecuencias a los antecedentes.

En nuestro caso se debe considerar el primer instrumento aplicado, las narraciones biográficas, son textos escritos y desarrollados por los propios sujetos investigados y de los cuales se analizaron, seleccionando las tendencias respecto sus experiencias de vida como un primer acercamiento a la problemática de la relación educativa.

Por otro lado, en el caso del instrumento test EOMEIS-2 el proceso de análisis los datos sigue las instrucciones del mismo para poder clasificar a los sujetos según estatus de identidad personal en el que se encuentran los estudiantes investigados.

En los siguientes dos instrumentos aplicados, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, el análisis de la información que emerge de ellos requieren de una codificación. Como señalan Strauss y Corbin (2002:3), se debe relacionar el análisis de la información con el proceso de "codificación", entendido como *"un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría"*.

Flick (2015:154) incluye además la "categorización" como proceso complementario fundamental. La "categorización" es *"asignar datos individuales junto con otros datos a un término o encabezamiento con el fin de materializar su similitud o a términos diferentes para materializar su peculiaridad"*.

En efecto, seguiremos las recomendaciones de Flick (2015:137) respecto a estas dos formas de análisis (codificación y categorización), *"que se pueden aplicar a todo tipo de datos [...]". Esta no es la única forma de analizar los datos, pero sí la más destacada, si los datos se derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones"*. Según Gibbs (2012) esta doble forma de análisis se encuentra anclada en la teoría constructivista o realista.

En el análisis de los datos narrativos de la presente investigación, se realizará a través de un proceso de selección manual de las ideas, para buscar en ellas tanto las diferencias como las semejanzas a nivel intra como intergrupales entre los diversos grupos de identidad establecidos. Las categorías diseñadas para el análisis de la información permitirán la interpretación de dichas ideas de los sujetos extraídas de las entrevistas en profundidad como así también para los grupos de discusión.

Para ello, se han seguido, además, las pautas más importantes de un conjunto de instrumentos metodológicos como es el "análisis de contenido", especialmente a través de las aportaciones de Krippendorff (1990), Mayring (2000) y Bardin (2002)⁸³.

El "análisis de contenido" se define como una *"técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto"* (Krippendorff, 1990:28).

A partir de esta definición y todo lo que conlleva esta técnica de análisis de datos, se tendrá en cuenta la organización del análisis a partir de las siguientes fases (Mayring, 2000):

1. Fase de preanálisis. Es el intento inicial de organización de la información y está dominado por la intuición. Se recolectan los documentos, se decide el corpus de contenido para analizar, se establecen guías al trabajo de análisis y se proponen indicadores que den cuenta de temas presentes en el material recolectado. Se trata de obtener un contenido

⁸³ Si bien el "análisis de contenido" en sus orígenes (mediados del siglo XX), es una herramienta ligada a enfoques cuantitativos, ha ido variando con los años hasta convertirse en una importante estrategia para la investigación cualitativa por la riqueza analítica que otorga la generación de categorías desde los datos (Pérez, 1994a; Bardin, 2002).

homogéneo que obedezcan a criterios más o menos precisos y pertinentes al problema de la investigación.

En la presente investigación, esta fase nos permitió delinear el cuerpo del contenido a partir de las 53 entrevistas individuales en profundidad, las que se clasificaron en tres grupos a saber: sujetos activos (estatus "logro" y "moratoria"), sujetos pasivos ("difusión" y "aceptación") y "moratoria de bajo perfil" y del material generado en los cuatro grupos de discusión. Los indicadores previos permitieron orientar las respuestas de los sujetos y la discusión generada a nivel grupal, con base en los estados de madurez identitaria de los sujetos. La selección de las ideas puede ser mayor o menor respecto al número de sujetos que conforman los grupos de madurez.

2. Fase de definición de unidades de análisis. Se deben definir los trozos de contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para luego categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. Además, se debe tener presente que las unidades de análisis representan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que podrán codificarse y en definitiva categorizarse. Sin embargo, son los indicadores generados en la fase de preanálisis los que permitirán establecer si dichas unidades contienen información o material fructífero para la ulterior categorización (Cáceres, 2003).

3. Fase de reglas de análisis y códigos de clasificación. Esta fase fortalece la validez y confiabilidad de los resultados, ya que indican al investigador cuáles son las condiciones para codificar y categorizar un determinado material (Mayring, 2000). Pero también se debe tener presente, que el carácter cualitativo con el que se pretende trabajar el análisis de contenido, permite que estas reglas estén abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado. La retroalimentación constante, desde los datos hacia la formulación de criterios o reglas de codificación y viceversa, es primordial y permanente (Rodríguez y otros, 1999). Este proceso flexible e inductivo, comenzando desde los datos para definir reglas que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina "codificación abierta", en donde el investigador revisa las unidades de análisis

preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran (Krippendorff, 1990; Rodríguez, 1999; Bardin, 2002).

Una vez que los datos han sido segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis, se tiene que brindar un identificador a cada grupo. Estos identificadores reciben el nombre de "códigos", y pueden adoptar la forma de un concepto conocido o una palabra o símbolo alfanumérico cualquiera de carácter distintivo. Existe un código por cada grupo de datos y por al menos una regla de análisis (Cáceres, 2003).

4. Fase de desarrollo de categorías. Para Hernández (2014) las categorías podrían entenderse como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo, para lo cual es necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad, dicho criterio depende mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y conceptos teóricos, que permitan afianzar la categorización. Es decir, que las categorías representan el momento en el que se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2002).

Respecto a la categorización, permitirá clasificar elementos constitutivos de un discurso por diferenciación. Serán secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (o unidades de registro) bajo un título genérico. Al analizar los discursos de los estudiantes, se tendrá que buscar elementos en común o diferenciales que propongan nuevas agrupaciones o nuevas relaciones. Por ello, entenderemos la categorización como un proceso de análisis flexible.

Con todo, en los siguientes capítulos se podrán apreciar los análisis de contenido de todo el material recopilado, con base en la teoría metodológica desarrollada en este apartado.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS NARRACIONES BIOGRÁFICAS

Recordamos que se entregaron a 121 alumnos las instrucciones para explicar y redactar su propia narración biográfica, de las cuales fueron devueltas 102 narraciones y todas ellas fueron consideradas en el análisis.

A continuación, se expresan los resultados del análisis de contenido de las narraciones, consignando que se tomaron en cuenta solo dos tramos de frecuencia. A saber, tramo “muy frecuente” y tramo “frecuente”. Sin embargo, se consideró un tercer tramo “poco frecuente” que indicará aquellos fragmentos de ideas que emergen como una tendencia para reforzar a las de mayor frecuencia.

Es importante recordar que las narraciones biográficas diseñadas comprenden siete ámbitos que fue necesario abordar en los sujetos y marcaron la guía de análisis de la relación educativa.

4.1.1. Ámbito: Relación con la familia

Este primer ámbito de las narraciones apuntó a que los alumnos relataran episodios familiares significativos para dar cuenta del nivel que existe entre el sujeto y

los componentes familiares. Como es evidente, este ámbito reveló que la relación familiar de estos sujetos está fundamentalmente constituida por la madre, el padre y los hermanos. En algunos casos, los abuelos también forman parte del paisaje familiar del sujeto.

A continuación, en el gráfico N° 1, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Relación con la familia”⁸⁴:

⁸⁴ La tabla de vaciado de respuestas de los siete ámbitos, se pueden ver en el anexo N°3.

Además, se debe tener en cuenta, de aquí en adelante, que en muchos casos la suma de las frecuencias de ideas emergentes, no necesariamente es igual al total de la muestra. Ello porque un alumno puede referirse a más de una idea emergente.

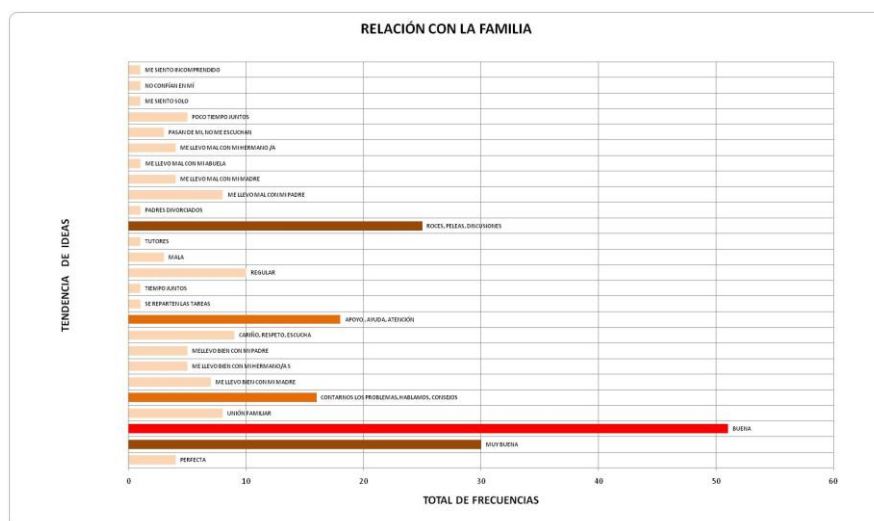


Gráfico N° 1: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con la familia"

TIPO DE FRECUENCIA	TRAMOS DE FRECUENCIAS
No frecuente	0 a 10
Poco frecuente	11 a 20
Frecuente	21 a 30
Muy frecuente	31 o más frecuencias

Como se puede observar en el gráfico N° 1, los tramos “muy frecuente” y “frecuente” correspondieron a una expresión positiva acerca de la relación familiar, ya que de un total de 102 narradores, más de 50 de ellos dijo tener una relación “buena”, mientras que 30 sujetos manifestaron que su relación es “muy buena”.

Al unir estas dos ideas de mayor frecuencia, se tiene un total de 80 sujetos que expresaron tener una buena relación familiar. Por lo tanto, se consideró la relación familiar (especialmente positiva) como un ámbito interesante de indagar, a través de la entrevista en profundidad.

Del tramo “poco frecuente” emergieron expresiones como “*apoyo*”, “*ayuda*”, “*atención*”, “*contarnos los problemas*”, “*hablamos*” y “*consejos*”, fragmentos que reforzaron las ideas positivas de mayor frecuencia descritas anteriormente.

Hay que considerar también que emergió una idea en el tramo “frecuente”, donde 25 sujetos hablaron que, en su relación familiar, se dan roces, peleas y

discusiones, por lo que resultó interesante indagar en el valor emocional que tiene para ellos, este tipo de situaciones que se expresan en este tramo “frecuente”.

En la figura N° 14, se presentan, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de ideas de los narradores para el ámbito “Relación con la familia”. Como ya decíamos, con base en dichas frecuencias se diseñaron las siguientes preguntas abiertas para la entrevista en profundidad, a saber: “¿Cómo es tu familia?”; “¿Cómo es la relación con tu padre?”; “¿Cómo es la relación con tu madre?”; “¿Cómo es la relación con tus hermanos?”; “¿Qué expectativas tienes de ellos?”.

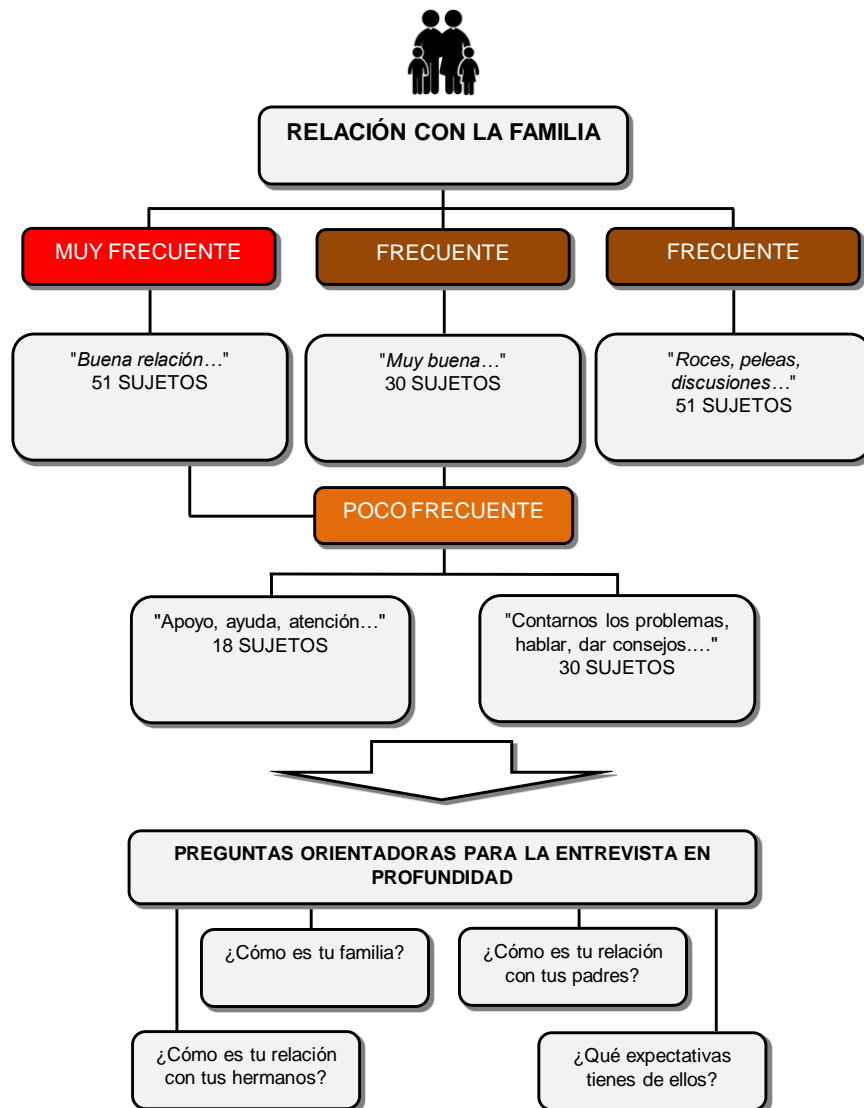


Figura N° 14: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con la familia" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.2. Ámbito: Relación con los amigos

Este ámbito apuntó a que los alumnos relataran episodios significativos relacionados con los amigos y la visión que poseen de este tipo de relación. Como se podrá apreciar, este ámbito reveló que la relación de amistad está íntimamente asociada a aspectos positivos para los momentos de diversión, de ocio y de apoyo emocional.

A continuación, en el gráfico N° 2, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Relación con los amigos”.

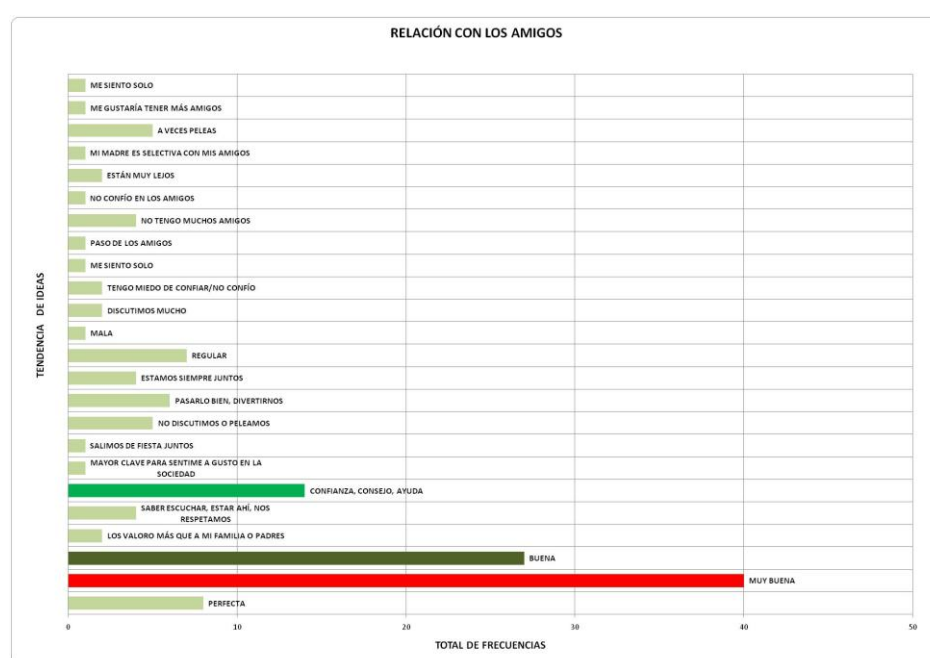


Gráfico N° 2: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los amigos"

TIPO DE FRECUENCIA	TRAMOS DE FRECUENCIAS
No frecuente	0 a 10
Poco frecuente	11 a 20
Frecuente	21 a 30
Muy frecuente	31 o más frecuencias

Los tramos “muy frecuente” y “frecuente” correspondieron a una visión positiva acerca de la relación con los amigos, ya que de un total de 102 narradores, 27 de ellos dijeron tener una relación “buena”, mientras que 40 sujetos manifestaron que su

relación es “muy buena”. Al unir estas dos ideas de mayor frecuencia, se tuvo un total de 67 sujetos que expresaron tener relación positiva con los amigos.

Por lo tanto, se consideró que la “buena relación con los amigos” sería un ámbito interesante de indagar, a través de la entrevista en profundidad, especialmente en las razones que hacen que una relación de amistad sea buena, en los elementos que valoran para sentir que es así, y en cómo afecta esta relación en su proceso educativo.

Del tramo “poco frecuente” emergieron expresiones como “*confianza*”, “*consejo*” y “*ayuda*”. Estos son fragmentos de sentimientos y situaciones que reforzaron las ideas positivas de mayor frecuencia descritas anteriormente y que emergieron en sus relatos, a través de la entrevista en profundidad.

En la figura N° 15, se presentan, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de ideas de los narradores para el ámbito “Relación con los amigos”. Las frecuencias relevantes han servido para el diseño de las siguientes preguntas abiertas, a saber: “¿Cuántos amigos tienes?”; “¿Quién es tu mejor amigo?”; “¿Qué valores tienen en común o comparten?”; “¿Crees en la amistad?”; “¿Qué esperas de tus amigos?”.

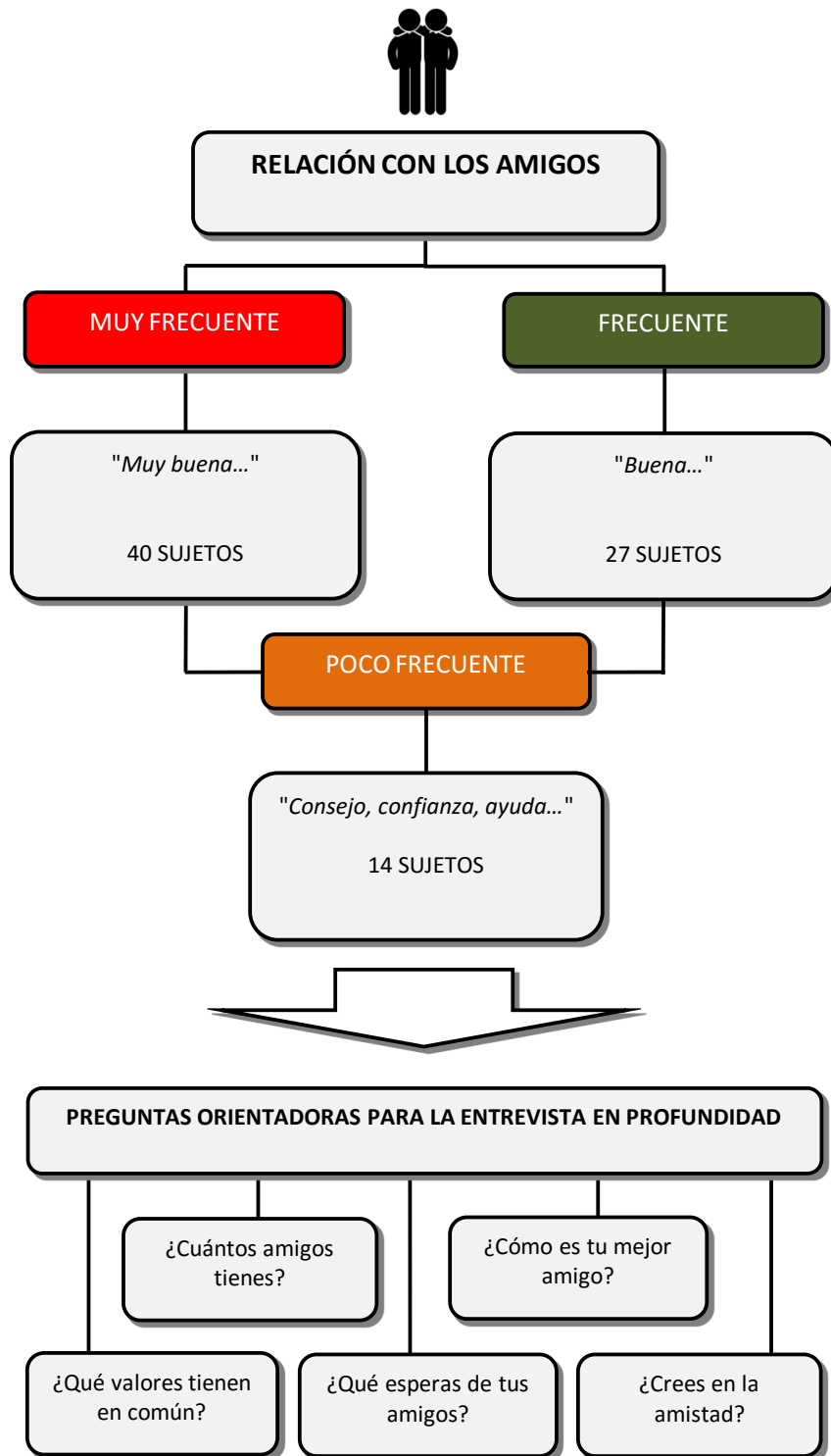


Figura N° 15: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los amigos" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.3. **Ámbito: Experiencia con profesores**

Este ámbito tuvo como finalidad que los sujetos relataran situaciones significativas relacionadas con la experiencia en la relación con sus profesores, ya sea de Infantil, Primaria o Secundaria. Se revelaron episodios concretos, trayendo a la luz, recuerdo de emociones provocadas en esas experiencias y se mencionan cualidades de los buenos y malos profesores.

A continuación, en el gráfico N° 3, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Experiencia con profesores”.

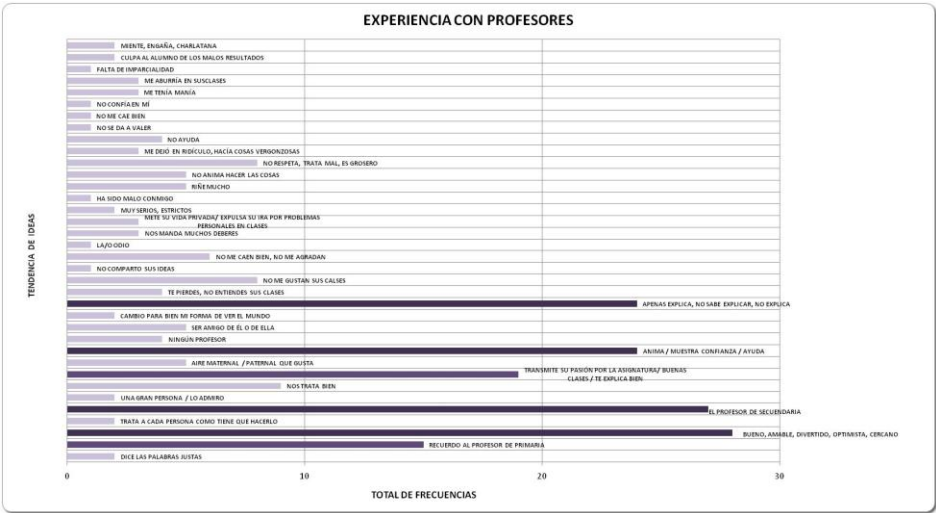


Gráfico N° 3: Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia con profesores"

TIPO DE FRECUENCIA		TRAMOS DE FRECUENCIAS
	No frecuente	0 a 10
	Poco frecuente	11 a 20
	Frecuente	21 a 30
	Muy frecuente	31 o más frecuencias

En este ámbito, no se alcanzó un tramo de “muy frecuente”, sin embargo, en el tramo “frecuente” se rescataron cuatro impresiones relevantes.

Lo más significativo del tramo "frecuente", fueron los 28 sujetos que mencionaron a los profesores de Secundaria dentro de sus experiencias como

estudiantes. Así también, en el tramo “poco frecuente”, 15 sujetos mencionaron al profesor de Primaria.

Otra idea del tramo “frecuente”, mostró que 27 sujetos mencionaron cualidades como “*bueno*”, “*amable*”, “*divertido*”, “*optimista*”, “*cercano*”, junto a otros 24 sujetos que mencionaron aspectos como “*anima*”, “*muestra confianza*” y *ayuda*”. Por lo que un total de 51 sujetos, mencionaron estas características positivas en sus experiencias con profesores.

A su vez, en el tramo “poco frecuente”, emergieron las ideas “*transmite su pasión por la asignatura*”, “*buenas clases*”, “*te explica bien*”, donde 19 sujetos se refirieron a estas expresiones.

Finalmente, emergió una cuarta idea en el tramo “frecuente”, donde los sujetos mencionaron las características negativas de las experiencias con profesores. Así, 24 sujetos nos contaron que ciertos profesores “*apenas explican*”. Estas acciones tienen relación directa con el rol metodológico del profesor y que fueron incluidas en la entrevista en profundidad, con el fin de indagar en sus relatos y descubrir aquellos aspectos negativos de la relación educativa con el profesor.

En la figura N° 16, se presentan, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de ideas de los narradores para el ámbito “Experiencia con profesores”. Las siguientes preguntas abiertas se determinaron para las entrevistas en profundidad: “Háblame de un profesor qué valores en tu vida y por qué lo valoras”; “Háblame de un profesor que no te haya gustado y por qué no te gustó”; “¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?”; “¿Valoras la profesión de los profesores?”.

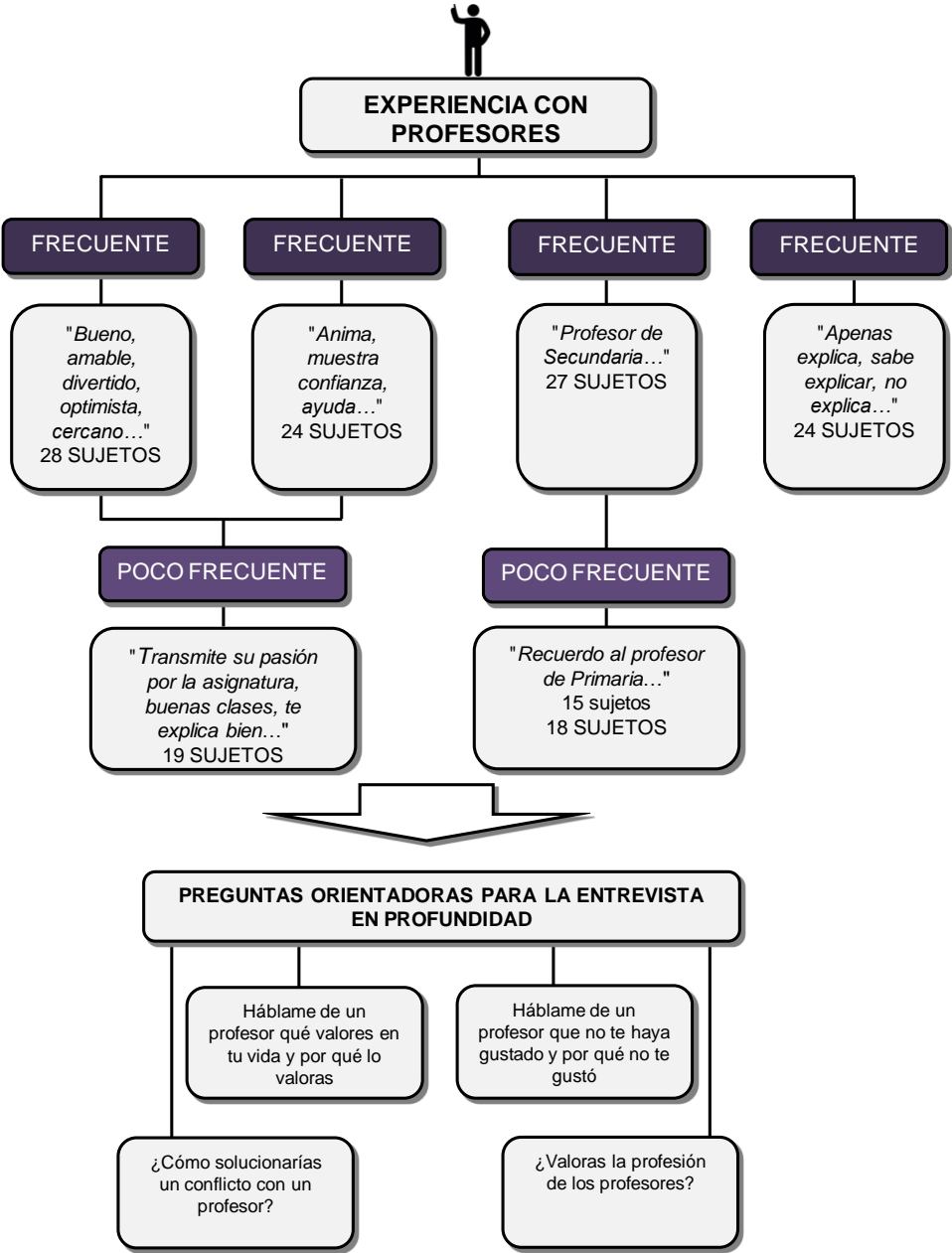


Figura Nº 16: Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia con profesores" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.4. Ámbito: Relación con los compañeros

Este ámbito apuntó a que los sujetos relataran situaciones significativas referentes a la relación con sus compañeros de clase. Se revelan episodios contingentes que demuestran cómo es la relación en el momento actual.

A continuación, en el gráfico N° 4, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Relación con los compañeros”.

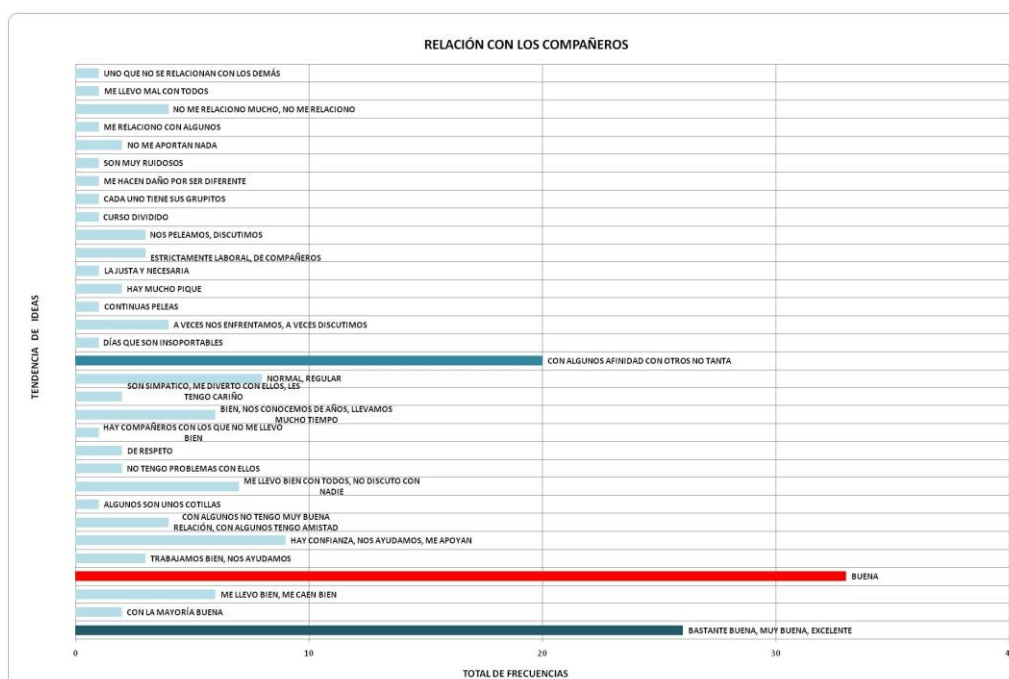


Gráfico N° 4: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los compañeros"

	TIPO DE FRECUENCIA	TRAMOS DE FRECUENCIAS
	No frecuente	0 a 10
	Poco frecuente	11 a 20
	Frecuente	21 a 30
	Muy frecuente	31 o más frecuencias

En este ámbito, los tramos “muy frecuente” y “frecuente”, se correlacionaron con expresiones positivas acerca de la relación con sus compañeros, ya que de un total de 102 narradores, 33 de ellos dijeron tener una relación “buena”, mientras que 26 sujetos manifestaron que su relación es “bastante buena”, “muy buena”, “excelente”. Al

unir estas dos ideas fuerza, se tuvo un total de 59 sujetos que expresaron tener una buena relación con los compañeros.

Por lo tanto, se consideró que la “buena relación con los compañeros” fue un ámbito a considerar para ser incluido en las entrevistas en profundidad, y así poder indagar en las razones que llevan a que la relación con los compañeros sea positiva, qué elementos valoran para sentir que es así y cómo afecta esta relación en su proceso educativo personal.

En el tramo “poco frecuente”, se encontraron a 20 sujetos que dijeron que su relación con los compañeros es “*con algunos afinidad, con otros no tanta*”. Esta expresión es interesante, ya que puede estar sugiriendo que existe una riqueza de diversidad en la configuración de sus relaciones en aula, interesante de indagar.

En la figura N° 17, se presentan, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de ideas de los narradores para el ámbito “Relación con los compañeros”. Dichas frecuencias permitieron diseñar las siguientes preguntas: “¿Cómo es, en general, la relación que tienen tus compañeros contigo?”; “¿Qué cosas tienes en común con tus compañeros?”; “¿Te sientes aceptado por tus compañeros?”; “¿Cómo debe ser para ti un buen compañero de clases?”; “¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?”; “¿Qué esperas de tus compañeros?”.

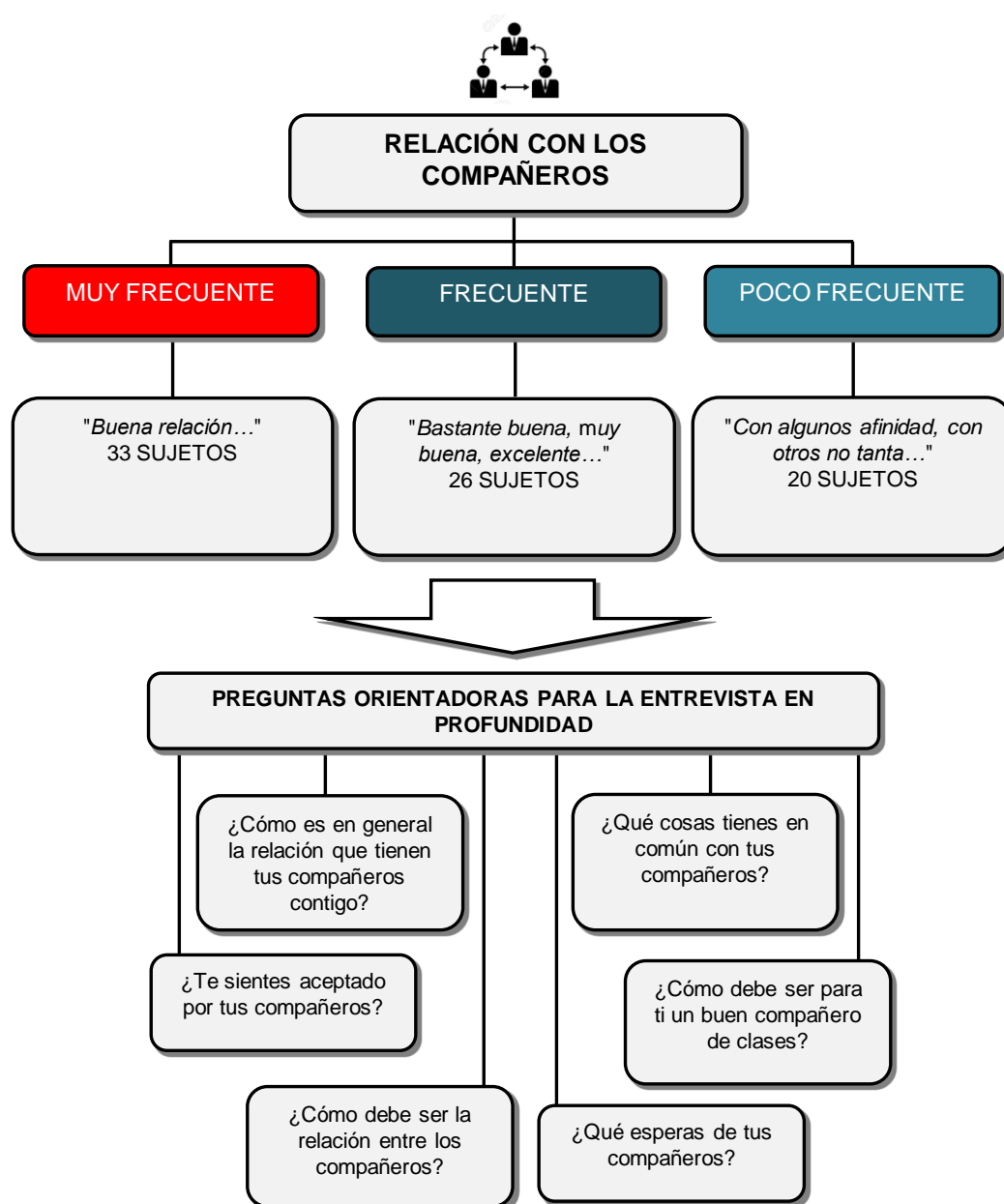


Figura N° 17: Frecuencia de ideas en el ámbito "Relación con los compañeros" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.5. Ámbito: Experiencia como estudiante

Este ámbito permitió que los sujetos relataran situaciones significativas referentes a su experiencia como estudiante. Los relatos incorporaron aspectos relacionados con la autoimagen, la autocrítica, estados de ánimo y recuerdos, donde se mezcló la diversidad de todos los niveles relacionales del sujeto en su experiencia como estudiante.

A continuación, en el gráfico N° 5, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Experiencia como estudiante”.

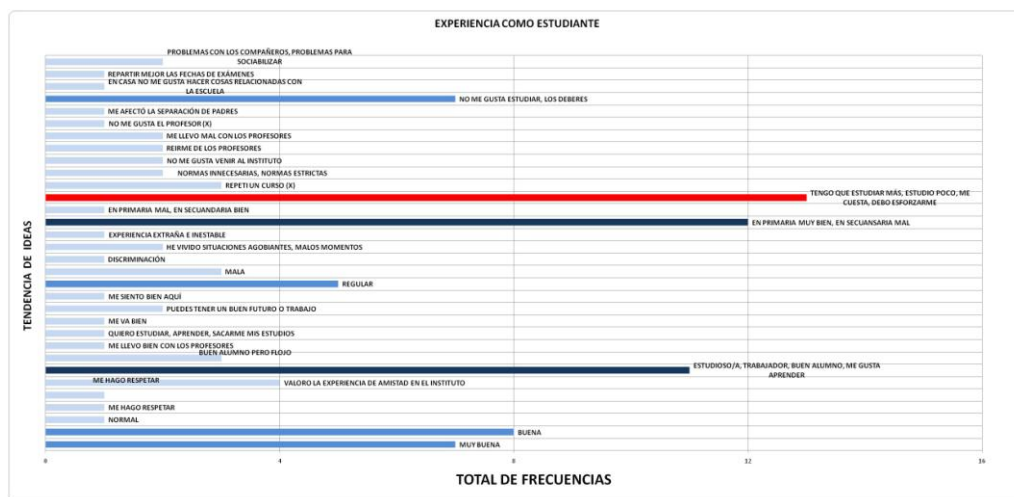


Gráfico N° 5: Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia como estudiante"

TIPO DE FRECUENCIA		TRAMOS DE FRECUENCIAS
	No frecuente	0 a 4
	Poco frecuente	5 a 8
	Frecuente	9 a 12
	Muy frecuente	13 o más frecuencias

Como se observa, en este ámbito son pocos los sujetos que narraron algo al respecto de sus experiencias como estudiante. Por ello, se ajustaron los valores de frecuencias respecto a los ámbitos descritos hasta ahora, para rescatar la particular tendencia que posee la experiencia del narrador como estudiante.

Así, fue interesante observar que, en dichas narraciones, hubo una tendencia a afirmar una autocrítica respecto a los resultados de sus esfuerzos ante el estudio, ya que se apreció, claramente, que en el tramo “muy frecuente” los sujetos dijeron: “*tengo que estudiar más*”, “*estudio poco*”, “*me cuesta*”, “*debo esforzarme*”.

Además, en el tramo “frecuente”, se encontraron dos ideas particularmente interesantes. La primera comprendió a 12 sujetos que señalaron “*en Primaria muy bien, en Secundaria muy mal*”. La segunda idea en el tramo “frecuente” correspondió a 11 sujetos que se definieron en su experiencia de estudiante, como estudioso, trabajador, buen alumno o “*me gusta aprender*”.

Por su parte, en el tramo “poco frecuente”, se encontraron cuatro ideas que tuvieron cierto protagonismo. Dos de ellas, se inclinaron a expresar que la experiencia como estudiantes es “*muy buena*” y “*buena*”, reforzando así, el tramo “frecuente”. Las dos restantes ideas del tramo “poco frecuente”, expresaron, ante su experiencia como estudiantes: “*no me gusta estudiar*”, “*los deberes*” y “*regular*”. Estas dos ideas reforzaron el tramo “muy frecuente”, donde se recuerda que los sujetos dijeron: “*tengo que estudiar más*”, “*estudio poco*”, “*me cuesta*”, “*debo esforzarme*”.

Con todo esto, se consideró necesario incorporar dentro de las entrevistas en profundidad, cuestiones que permitan conocer, desde sus propias voces biográficas como estudiantes de la ESO, sus experiencias de vidas y cuáles son los elementos que forman parte de sus motivaciones y desmotivaciones frente a su rol como estudiante, así cómo indagar en los elementos que provocan estos estados de ánimo en relación al estudio.

En la figura N° 18 se presenta, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de los narradores para el ámbito “Experiencia como estudiante”. Dichas frecuencias sirvieron para diseñar las siguientes preguntas para la entrevista en profundidad: “¿Cuál ha sido para ti el mejor año de estudio que has tenido durante todo este tiempo entre la educación Primaria y Secundaria?”; “¿Cuál ha sido para ti el peor año de estudio?”; “¿De qué manera prefieres ver un tema o un contenido?”; “¿Te gusta una clase donde tienes que participar?” “¿Prefieres una clase donde sólo debes escuchar y escribir?” y “¿Cómo debería ser un buen alumno?”.

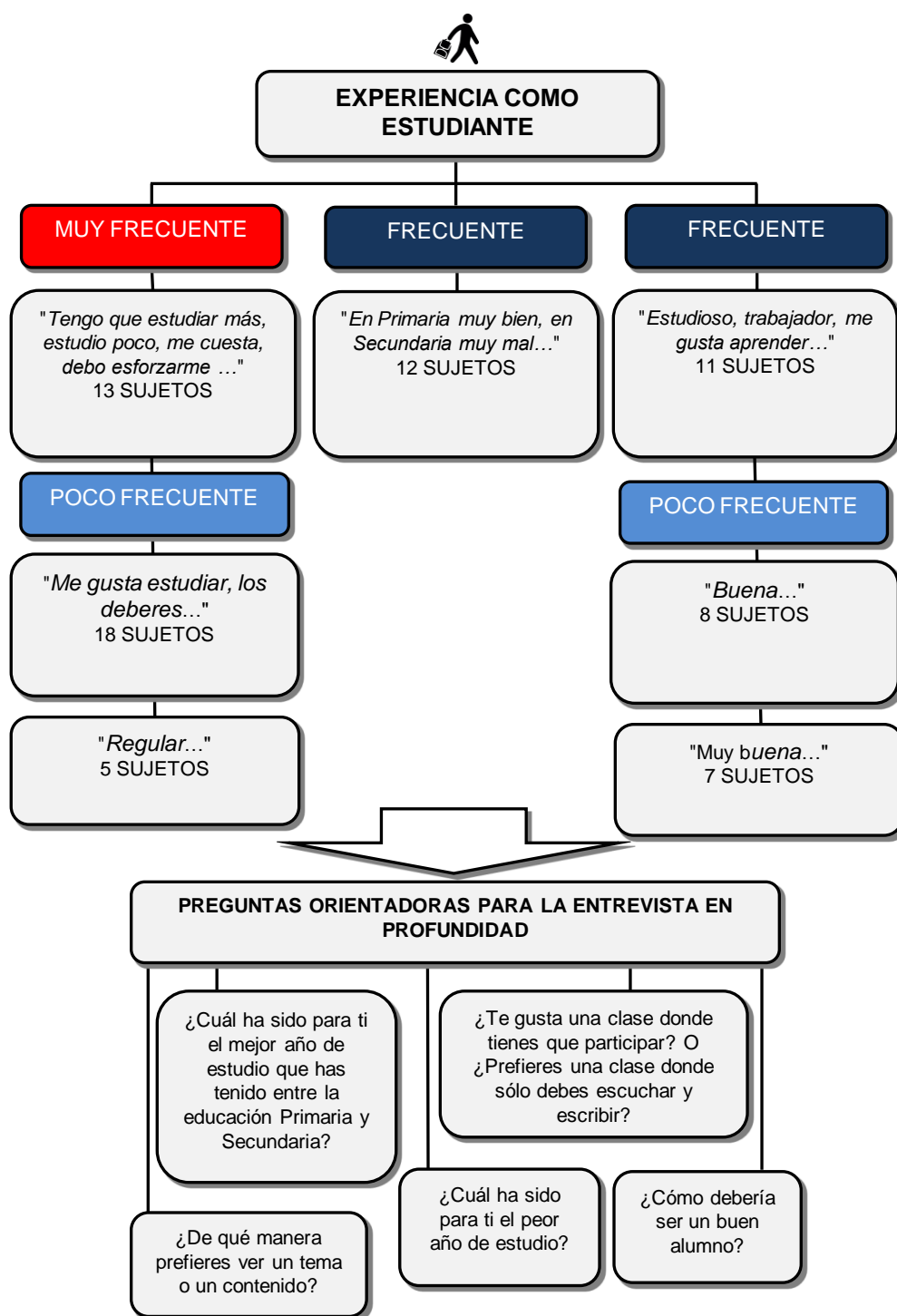


Figura Nº 18: Frecuencia de ideas en el ámbito "Experiencia como estudiante" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.6. Ámbito: Cómo debe ser la relación profesor/alumno

Este ámbito permitió que los sujetos se proyectaran hacia un estado de idealidad respecto a cómo sería para ellos la relación ideal entre un profesor y un alumno. Considerando sus experiencias como estudiante, los sujetos concibieron en sus relatos, estados de ánimo, acciones y situaciones que favorecen u obstaculizan la labor educativa de aula.

A continuación, en el gráfico N° 6, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Cómo debe ser la relación profesor/alumno”.



Gráfico N° 6: Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación profesor/alumno"

TIPO DE FRECUENCIA	TRAMOS DE FRECUENCIAS
No frecuente	0 a 4
Poco frecuente	5 a 8
Frecuente	9 a 12
Muy frecuente	13 o más frecuencias

La intención de este ámbito fue acercarse al sujeto, a través de sus narraciones para indagar en una relación ideal profesor-alumno ideal. Si bien aquí, son pocos los sujetos que narraron algo al respecto, fue interesante dar a conocer hacia dónde se dirigían esas ideas.

En el tramo “muy frecuente”, 18 sujetos señalaron que la relación entre un profesor y un alumno debe ser “*de respeto mutuo*”. En el tramo “frecuente”, 11 sujetos dijeron que la relación profesor-alumno debe ser “*buena*”.

Si se considera el tramo “poco frecuente”, las ideas de los narradores se disolvieron en expresiones como “*agradable*”, “*cordial*”, “*empatía*”, “*amable*”, “*confianza pero con respeto*” o “*como si fueran amigos*”.

Con ello, considerando los tramos “frecuente” y “poco frecuente” se puede decir que para los sujetos de estudio, la base de la relación entre un profesor y un alumno debe ser de respeto mutuo y, para ello, deben existir en el proceso, acciones que la configuren, como las que se describen en el tramo “frecuente” y “poco frecuente”.

En la figura N° 19, se presenta, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de los narradores para el ámbito “Cómo debe ser la relación profesor/alumno”. A partir de dichas frecuencias, se diseñaron las siguientes preguntas para la entrevista en profundidad: “¿Cómo debería ser para ti una buena relación con un profesor?”; “¿Cómo debería ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?”; “¿Cuáles son tus ideas para que la clase de un profesor sea motivadora?”.

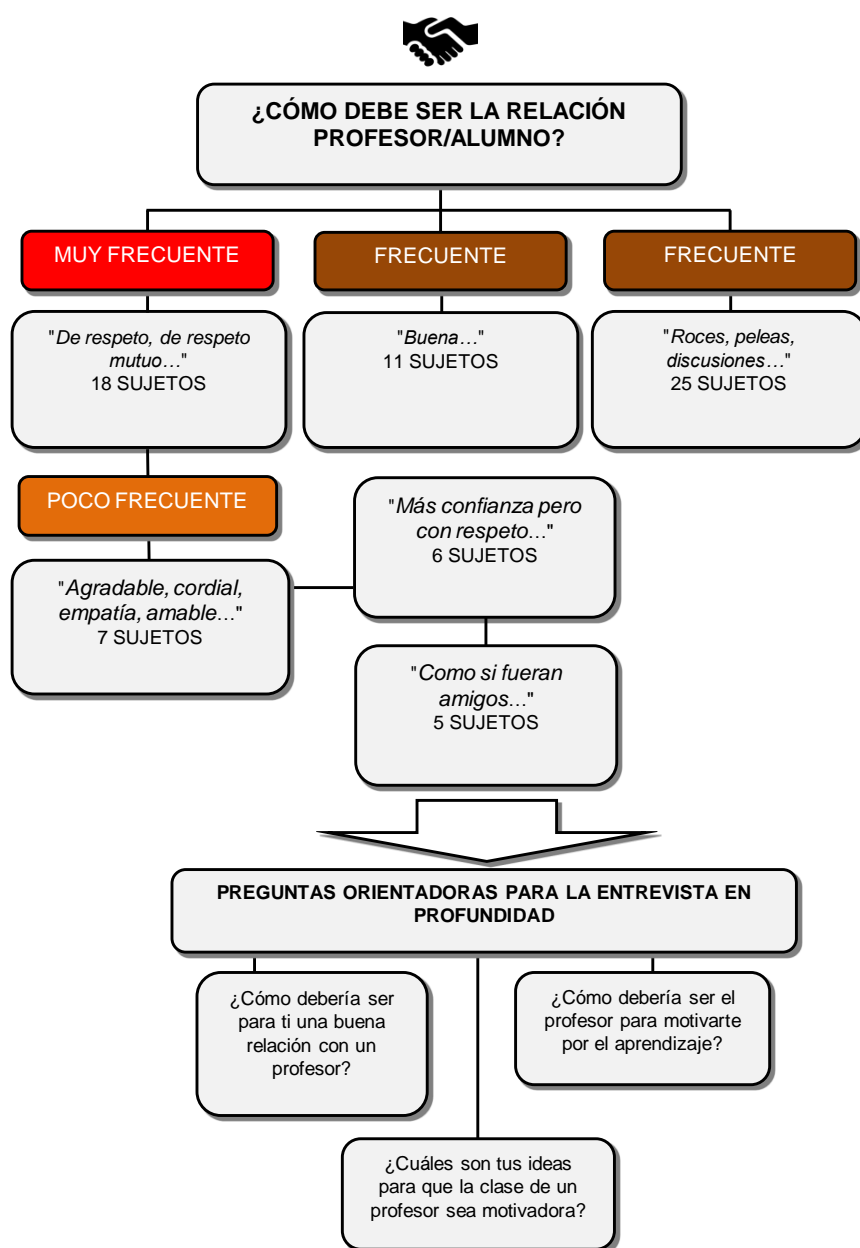


Figura N° 19: Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación profesor/alumno" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.1.7. Ámbito: Cómo debe ser la relación entre los compañeros

Este ámbito final considerado para las narraciones biográficas, apuntó a que los sujetos se proyectaran a un estado de idealidad respecto a cómo sería para ellos la relación ideal entre los compañeros. Considerando sus experiencias como estudiante en el aula, los sujetos concibieron en sus relatos, estados de ánimo, acciones y situaciones que favorecen el compañerismo en el aula.

A continuación, en el gráfico N° 7, se pueden apreciar las frecuencias más significativas de los sujetos en el ámbito “Cómo debe ser la relación entre compañeros”.

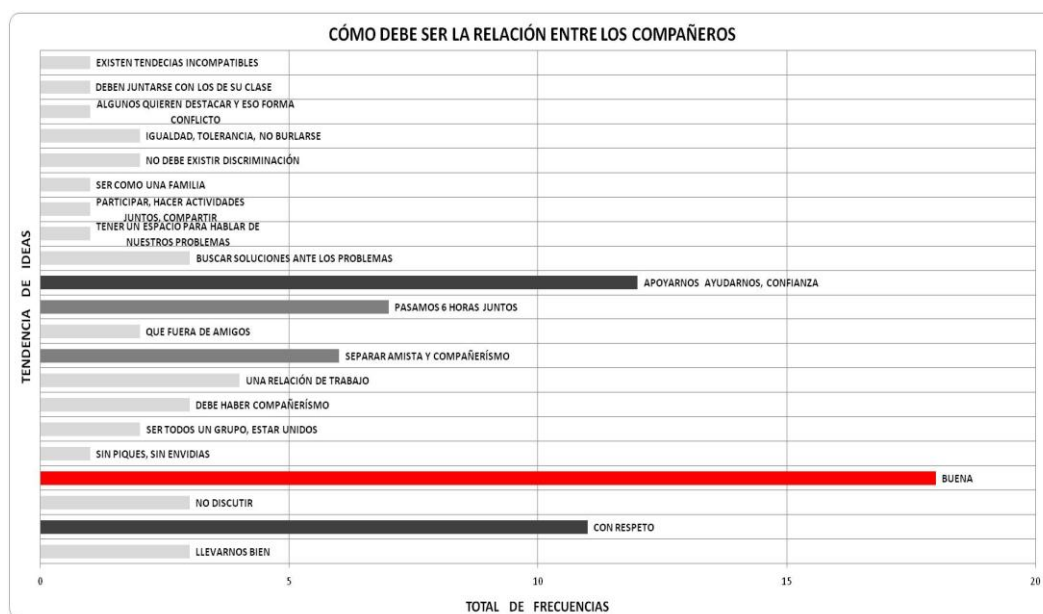


Gráfico N° 7: Frecuencia de ideas en el ámbito "cómo debe ser la relación entre compañeros"

	TIPO DE FRECUENCIA	TRAMOS DE FRECUENCIAS
	No frecuente	0 a 5
	Poco frecuente	6 a 10
	Frecuente	11 a 15
	Muy frecuente	16 o más frecuencias

En este ámbito, también se ha pretendido acercarse al sujeto, a través de una proyección de sus ideas para indagar cuál sería para ellos la relación ideal entre los compañeros de aula. Si bien son pocos los sujetos que narraron algo al respecto, fue interesante dar a conocer hacia dónde se dirigían sus ideas.

En el tramo “muy frecuente”, 18 sujetos dijeron que la relación entre los compañeros debe ser “buena”. A su vez, emergieron ideas en el tramo “frecuente” que se consideraron relevantes, donde 23 sujetos dijeron que la relación entre los compañeros debe ser de “apoyarnos”, “ayudarnos”, “confianza” y “con respeto”. Estas ideas se dirigen claramente al concepto de compañerismo en la tarea que realizan en aula.

Al considerar el tramo “poco frecuente”, los sujetos expresaron: “pasamos 6 horas juntos” y “separar amistad y compañerismo”. Es decir, situaciones que refuerzan la actividad diaria en aula y que fue fundamental explorar, a través de la entrevista en profundidad, para conocer cómo influye la relación con sus compañeros o entre los compañeros en los resultados de su proceso educativo en aula, y qué elementos en la relación con los compañeros serían los ideales para favorecer los resultados educativos.

En la figura N° 20, se presentan, a modo de resumen, las expresiones de mayor frecuencia de ideas de los narradores para el ámbito “Cómo debe ser la relación entre los compañeros”. Dichas frecuencias permitieron el diseño de las siguientes preguntas: “¿Es importante para ti lo que ellos piensan acerca de los temas del instituto?”; “¿Influye el ambiente o clima de aula en el logro de tus objetivos educativos?”; “¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?”.

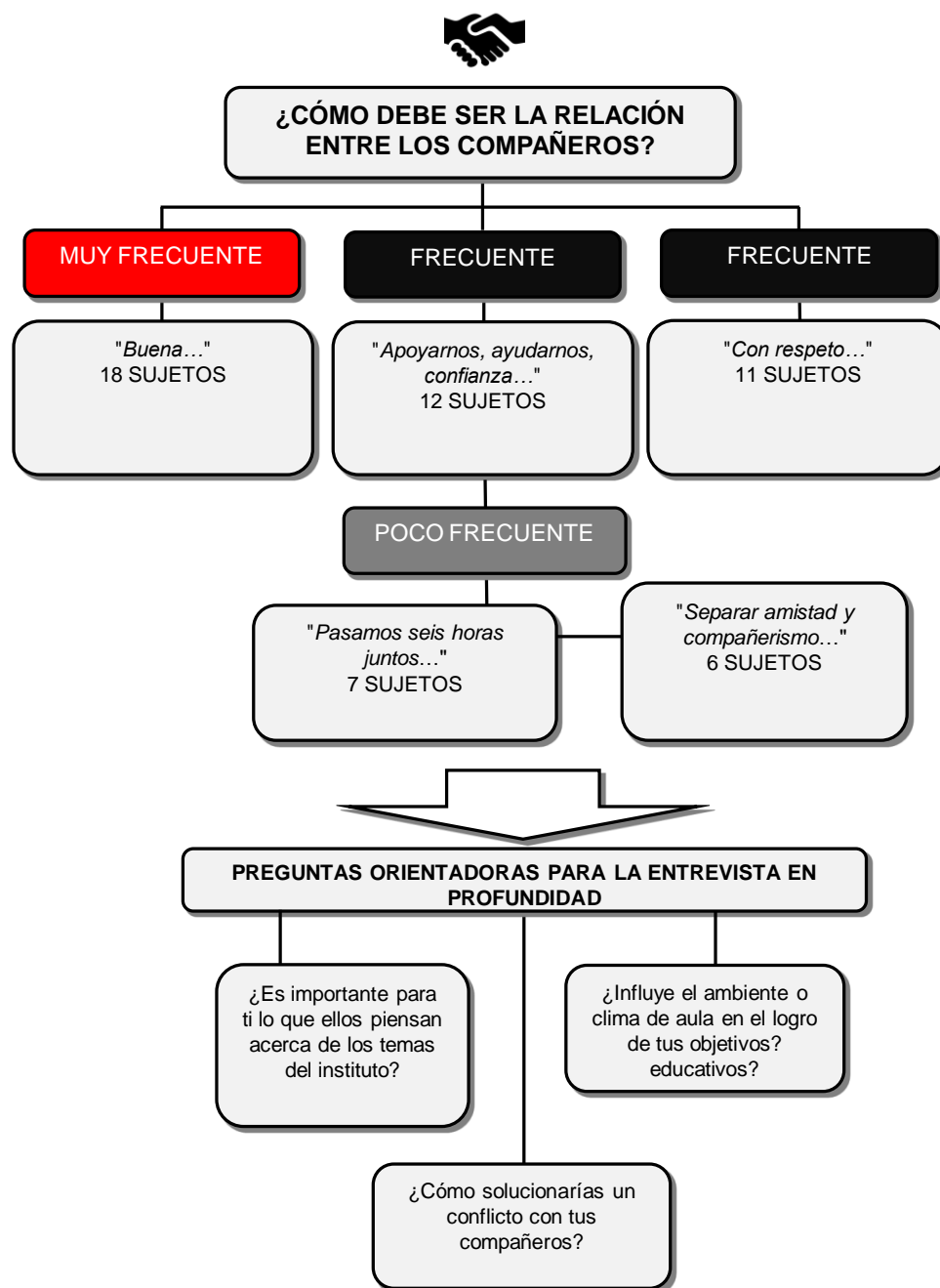


Figura Nº 20: Frecuencia de ideas en el ámbito "Cómo debe ser la relación entre compañeros" y su relación con las preguntas orientadoras de las entrevistas en profundidad

4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EOMEIS-2

A continuación, se describe la muestra que ha participado en el cuestionario EOMEIS-2 y los resultados que hemos obtenido para organizar a los sujetos según estatus de identidad madurativa. En el anexo N° 2.1, se presentan los cuestionarios respondidos por los sujetos y en el anexo N° 2.2 se presentan las sumas de las respuestas para determinar el estatus de identidad para cada sujeto, según tabla valenciana.

La siguiente tabla N° 12 representa la clasificación de los sujetos según resultados del cuestionario EOMEIS-2. Aquí aparecen, por primera vez, dos nuevos datos, el sexo y la edad de los sujetos participantes.

RESULTADOS DE CLASIFICACIÓN DE LOS SUJETOS, SEGÚN ESTATUS DE IDENTIDAD

SUJETO	SEXO	EDAD	DIFUSIÓN	ACEPTACIÓN	MORATORIA	MORATORI A BAJO PERFIL	LOGRO	DESECHADO
1	H	16					1	
2	M	17				1		
3	M	17			1			
4	M	16					1	
5	M	16		1				
6	M	17				1		
7	M	17				1		
8	H	16				1		
9	H	16		1				
10	H	17		1				
11	H	16		1				
12	M	15		1				
13	M	16		1				
14	M	15	1					
15	M	16					1	
16	M	15		1				
17	H	15		1				
18	M	16					1	
19	M	16				1		
20	M	17				1		
21	H	17				1		
22	M	16		1				
23	M	15					1	
24	M	15				1		
25	H	15					1	
26	H	16				1		
27	M	16			1			
28	M	15					1	
29	H	15					1	
30	H	17				1		
31	H	15				1		
32	H	16				1		
33	H	17				1		
34	H	16		1				
35	H	17					1	
36	M	15					1	
37	H	15					1	
38	H	16		1				
39	M	15				1		

SUJETO	SEXO	EDAD	DIFUSIÓN	ACEPTACIÓN	MORATORIA	MORATORI A BAJO PERFIL	LOGRO	DESECHADO
40	H	15		1				
41	M	16				1		
42	M	15				1		
43	H	15		1				
44	M	17		1				
45	M	18		1				
46	H	16				1		
47	M	16				1		
48	M	16					1	
49	M	16				1		
50	H	17		1				
51	M	16		1				
52	M	17				1		
53	H	17				1		
54	M	16				1		
55	H	17		1				
56	M	16		1				
57	H	15		1				
58	H	15				1		
59	H	17				1		
60	H	16				1		
61	H	16				1		
62	H	15				1		
63	H	16				1		
64	M	18		1				
65	M	18				1		
66	M	15		1				
67	H	17		1				
68	H	16		1				
69	H	16			1			
70	H	17		1				
71	H	17		1				
72	H	17				1		
73	H	15		1				
74	M	17				1		
75	M	17				1		
76	M	15		1				
77	M	15		1				

SUJETO	SEXO	EDAD	DIFUSIÓN	ACEPTACIÓN	MORATORIA	MORATORI A BAJO PERFIL	LOGRO	DESECHADO
78	M	17				1		
79	H	16				1		
80	M	16				1		
81	M	17				1		
82	M	17				1		
83	M	16				1		
84	M	16					1	
85	H	15				1		
86	M	15		1				
87	H	15		1				
88	H	15		1				
89	M	15				1		
90	M	15		1				
91	M	15		1				
92	M	15			1			
93	M	15				1		
94	M	16		1				
95	H	15	1					
96	H	16				1		
97	M	16					1	
98	H	15					1	
99	H	15					1	
100	H	15				1		
101	H	16				1		
102	M	15		1				
103	M	15		1				
104	M	17					1	
105	M	15				1		
106	H	16		1				
107	H	15		1				
108	H	17						1
109	H	18		1				
110	H	17				1		
111	M	17		1				
112	H	16			1			
113	M	15					1	
114	H	15				1		
115	M	15				1		

SUJETO	SEXO	EDAD	DIFUSIÓN	ACEPTACIÓN	MORATORIA	MORATORI A BAJO PERFIL	LOGRO	DESECHADO
116	M	15				1		
117	M	15				1		
118	M	15				1		
119	M	16					1	
120	H	15		1				
121	M	17		1				
TOTALES			2	43	5	51	19	1

Tabla N° 12: Clasificación de los sujetos, según estatus de identidad

De los datos expuestos en la tabla N° 12, exponemos los gráficos que se presentan a continuación.

En el gráfico N° 8, se pueden apreciar los datos que emergen de la muestra según sexo de los estudiantes.

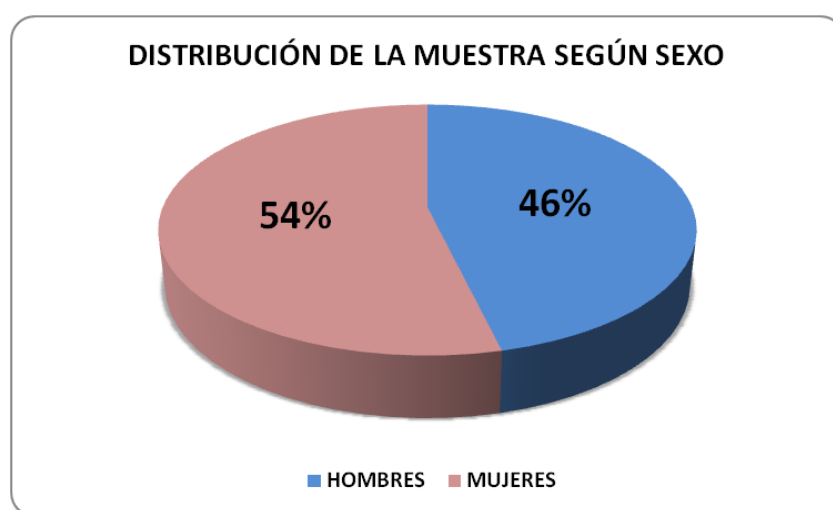


Gráfico N° 8: Distribución de la muestra, según sexo

Vemos que del total de la muestra, el 54% de los sujetos corresponden a mujeres y el 46% corresponden a hombres.

En el gráfico N° 9, se puede apreciar la distribución de la muestra según la edad.

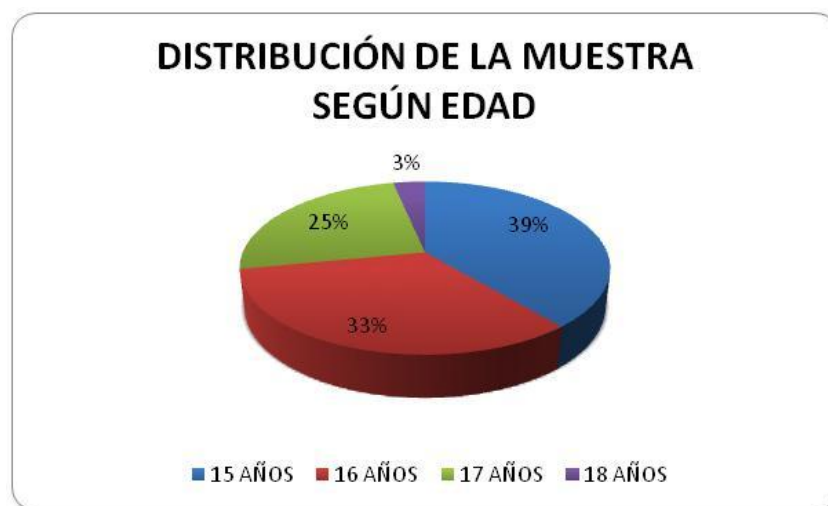


Gráfico N° 9: Distribución de la muestra, según edad

Aquí, podemos ver que casi un 40% de la muestra tiene 15 años de edad, seguido de un 33% que tiene 16 años. El 25% corresponde a los sujetos que tienen 17 años y sólo un 3% tienen la mayoría de edad, es decir, 18 años.

El siguiente gráfico N° 10 nos señala el porcentaje de distribución de los sujetos, según estatus de identidad:

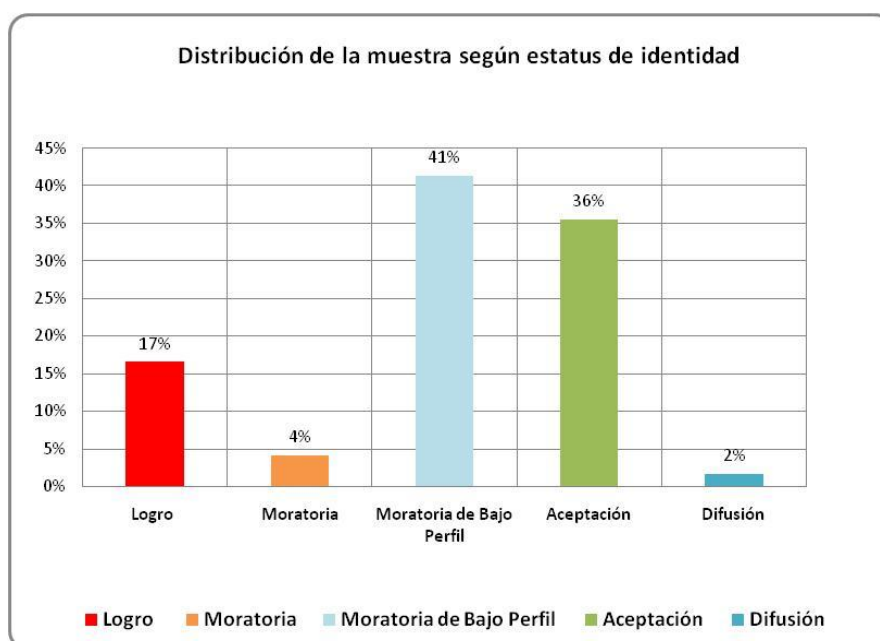


Gráfico N° 10: Distribución de la muestra, según estatus de identidad

	LOGRO	MORATORIA	MORATORIA BAJO PERFIL	ACEPTACIÓN	DISUFSIÓN	DESECHADO
Número	20	5	50	43	2	1
Porcentaje	17%	4%	41%	36%	2%	1%

Según lo visto en el gráfico N° 10, se aprecia que los 121 sujetos de la muestra presentan bajos porcentajes de madurez identitaria, ya que solo un 17% de los sujetos se encuentran en estatus de "logro de identidad" y un 4% de los sujetos se encuentra en estatus de "moratoria".

Así, podemos decir que solo el 17% de los sujetos presenta estatus de madurez lograda y un 4% de los sujetos se encuentran en fase de exploración, pero sin alcanzar algún compromiso.

A efectos de los análisis para la entrevista en profundidad, estos dos grupos se unieron, formando un solo bloque al que llamamos "sujetos activos".

Por otro lado, podemos ver claramente que un 36% de la muestra corresponde a sujetos que se encuentran en estatus de "aceptación", y un 2% de la muestra corresponde a sujetos que están en estatus de "difusión". Así, comprendemos que el 36% está formado por sujetos que han adoptado un compromiso personal, sin un

proceso de búsqueda, un estado de cerrazón y un 2% de los sujetos muestran una falta de compromiso en los dominios de la identidad.

A efectos de análisis para la entrevista en profundidad, estos dos grupos se unieron, formando un solo bloque al que llamamos “sujetos pasivos”.

Finalmente, podemos ver que un 41% de la muestra corresponde a sujetos que se encuentran en estatus de "moratoria de bajo perfil", es decir, que la puntuación de los sujetos en todas las subescalas ha estado por debajo del punto de corte, con lo cual hemos analizado sus respuestas para comprobar que se comportan como estatus de moratoria y reasignamos a algunos sujetos al estatus de "moratoria", para así, equilibrar la muestra final.

En la siguiente tabla Nº 13, presentamos los dos bloques conformados por “sujetos activos” en el que se encuentran los sujetos en estatus de "logro" y "moratoria". Este último contiene a los sujetos de "moratoria bajo perfil" que han sido analizados y reasignados al estatus de "moratoria".

Por otro lado, tenemos el segundo bloque, “sujetos pasivos”, conformado por sujetos que se encuentran en estatus de "aceptación" y "difusión".

SUJETOS ACTIVOS	Nº SUJETO	SUJETOS PASIVOS	Nº SUJETO
LOGRO	1, 4, 15, 18, 23, 25, 28, 29, 35, 36, 37, 48, 84, 97, 98, 99, 104, 113, 119	ACEPTACIÓN	5, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 22, 34, 38, 40, 43, 44, 45, 50, 51, 55, 56, 57, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 76, 77, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 102, 103, 106, 107, 109, 111, 120, 121
MORATORIA	3, 27, 69, 92, 112, 19, 54, 62, 65, 96, 101, 118	DIFUSIÓN	14, 95

Tabla Nº 13: Bloques de sujetos activos y pasivos agrupados para el análisis de entrevista en profundidad

4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para la entrevista en profundidad se consideraron las categorías diseñadas que orientan el proceso interpretativo para el análisis de los relatos y que fueron detalladas en el apartado "3.2.3.1. Diseño de categorías para la entrevista".

Este proceso de análisis será integrado, es decir, comparando y contrastando la información recogida con el fin de conocer las diferencias y semejanzas a nivel intergrupar.

El despliegue analítico se estructuró a partir del análisis de las cinco categorías y de cada una de las quince subcategorías que subyacen a ellas.

Volvemos a reproducir la tabla N° 5 para recordar el despliegue de ámbitos analizados en cada subcategoría.

Metacategoría	Categoría	Subcategorías	Ámbitos de las subcategorías
INTRAPERSONAL [ITA]	● Creencias y motivaciones personales [ITACRE] ● Expectativa sobre los otros [ITAEXP]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITACRETRA]	● Datos generales biográficos
		● Conocimientos y sentimientos [ITACRECON]	● Relación con el instituto ● Relación con el aula ● Percepción de las creencias sociales ● Estados emocional frente a la vida ● Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITACREPRO]	● Relación con la vida ● Proyección de sí mismo ● Proyección vocacional ● Proyección del aprendizaje ● Proyección de la educación
	● Relación profesorado/alumno [ITEREL]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITAEXPTRA]	● Relación con la familia ● Apreciación que el profesor tiene acerca de él ● Apreciación de la educación ● Apreciación por los compañeros
		● Conocimientos y sentimientos [ITAEXPCON]	● Percepción de los adultos ● Percepción de la sociedad ● Percepción del mercado laboral ● Nivel de compromiso con los valores sociales
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITAEXPPRO]	● Proyección laboral ● Independizarse ● Formar una familia ● Proyección de la sociedad ● Proyección de la educación
INTERPERSONAL [ITE]	● Metodología de enseñanza-aprendizaje [ITEMET]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITERELTRA]	● Mejor año de estudios ● Peor año de estudios ● Preferencias de los profesores
		● Conocimientos y sentimientos [ITERELCON]	● Relación positiva con un profesor ● Relación negativa con un profesor
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITERELPRO]	● Relación adecuada con el profesor ● Cómo debe ser el profesor ● Cosas en común entre un profesor y un alumno ● Forma de solucionar un conflicto con el profesor
	● Relación entre pares [ITEREP]	● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITEMETTRA]	● Recuerdo de actividad aprendizaje
		● Conocimientos y sentimientos [ITEMETCON]	● Valoración de las estrategias metodológicas ● Valoración de las formas de trabajo ● Valoración de las habilidades de un profesor
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITEMETPRO]	● Ideas para que una clase sea motivadora
		● Trayectoria (aspectos biográficos) [ITEREPTRA]	● Percepción de su compañerismo con los demás ● Percepción de su rol como estudiante ● Conflictos con compañeros
		● Conocimientos y sentimientos [ITEREPCON]	● Percepción de la relación interpersonal con los compañeros ● Conflictos en las relaciones interpersonales de aula ● Percepción del sistema de partes
		● Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) [ITEREPPRO]	● Proyección de un buen alumno ● Proyección de un buen compañero de clase ● Proyección de la relación entre compañeros ● Proyección de un aula participativa ● Proyección del sistema regulador de convivencia escolar

Tabla Nº 5: Estructura de subcategorías categorías inductivas/deductivas extraídas de los contenidos proporcionados por los informantes desde las narraciones biográficas y desde las fuentes teóricas

Por otra parte, recordemos que en los grupos de discusión participaron 25 sujetos. Cada uno de los grupos de discusión ha sido descrito en el apartado "3.2.5.6. Descripción de la muestra para los grupos de discusión".

4.3.1. Características de los grupos de madurez

4.3.1.1. Grupo activo (GA)

Este grupo está formado por 22 sujetos en total, entre los cuales 8 sujetos se encuentran en estatus de moratoria que corresponde a los jóvenes que actualmente están experimentando la conciencia de una crisis de identidad y explorando activamente el entorno, pero que aún no han llegado a autodefinir sus propios compromisos. Los 14 sujetos siguientes corresponden al estatus de logro de identidad. Estos jóvenes se caracterizan por haber experimentado una moratoria psicosocial y una exploración sustancial ante la identificación de compromisos ideológicos personales y únicos.

4.3.1.2. Grupo pasivo (GP)

Este segundo grupo está formado por 20 sujetos en total, entre los cuales 1 de ellos se encuentra en estatus de difusión. Este estatus se produce antes de entrar en una moratoria psicosocial, es decir, que este sujeto aún no experimenta una motivación consciente de identidad. Por lo tanto, no presenta una necesidad de explorar alternativas para establecer un compromiso ideológico. Los 19 sujetos que le siguen, corresponden al estatus de cerrazón o aceptación. El perfil de estos sujetos se caracteriza por presentar compromisos estables, pero dichos compromisos no han experimentado un período de crisis personalizada. Es decir, son jóvenes que han adoptado compromisos personales a partir de los demás (generalmente los padres) y no han probado sus propios compromisos para un ajuste individual. Ellos o ellas, simplemente aceptan los compromisos de los demás y se hacen dueños de ellos, sin deformarlos o modificarlos, este proceso se cree que es similar al de las identificaciones de la primera infancia.

4.3.1.3. Grupo moratoria de bajo perfil (GM)

Finalmente, el tercer grupo corresponde a 11 sujetos que se encuentran en estatus de moratoria de bajo perfil. Generalmente, estos sujetos se excluyen de los estudios de identidad, ya que los expertos en el test EOMEIS-2 (Adams, Bennion y Hub, 1989) han señalado que es un grupo inclasificable, que comparten similitudes con los estatus de aceptación y moratoria, considerándolo un caso especial del estatus de moratoria. A pesar de lo que señalan los expertos hemos decidido incorporado a estos sujetos para conocer sus ideas ya que en la muestra total son una realidad sustancial (41% del total del universo muestral) entre los alumnos de 4º de la ESO del Instituto San Jerónimo.

4.3.1.4. Grupos de discusión (GD)

Recordemos que los grupos de discusión son cuatro. Cada grupo está configurado por una polarización de madurez, a saber:

- Grupo de discusión N°1 (GD1), polaridad pasiva, formado por siete sujetos.
- Grupo de discusión N°2 (GD2), polaridad activa, formado por seis sujetos.
- Grupo de discusión N°3 (GD3), polaridad pasiva, formado por seis sujetos.
- Grupo de discusión N°4 (GD4), polaridad equilibrada, formado por seis sujetos.

De cada uno de estos grupos, emergen discursos, diálogos, discusiones acerca de las temáticas expuestas en la tabla N° 6 en torno a la relación educativa. Las ideas de los debates son consideradas necesarias para profundizar en el análisis comparativo de las ideas de los grupos GA, GP y GM.

4.3.2. Análisis de la Metacategoría Intrapersonal

4.3.2.1. Análisis de la categoría: “Creencias y motivaciones personales”

4.3.2.1.1. Análisis de la subcategoría: “Trayectoria (aspectos biográficos)” [ITACRETRA]

La selección de las ideas que se expondrán a continuación, se encuentran expresadas en las tablas de selección de ideas Anexo N° 3.3. Ellas nos permitieron comparar el perfil de los sujetos entrevistados a partir de su trayectoria de vida, en el contexto representado por la subcategorización que muestra la figura N° 21.

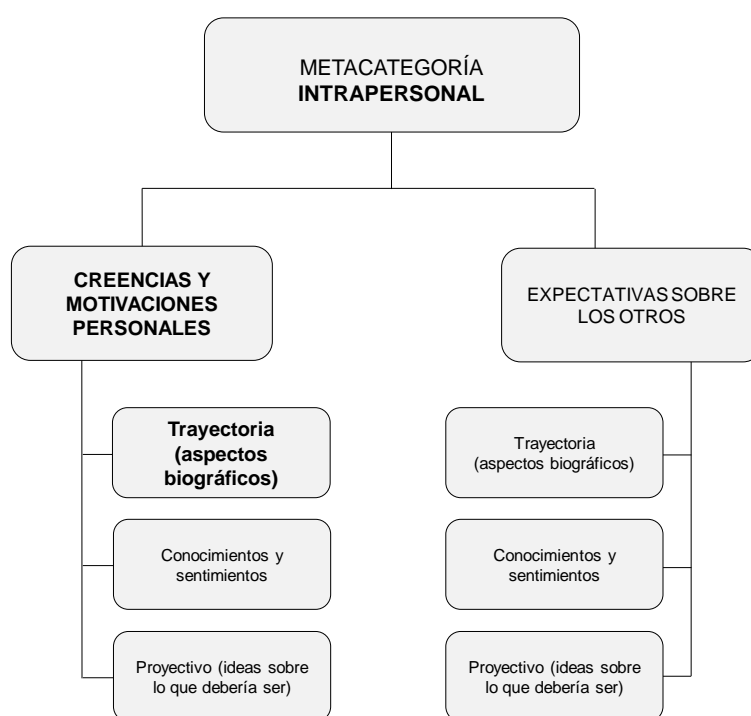


Figura N° 21: Subcategorización para la categoría "Creencias y motivaciones personales" [ITACRETRA]

Con la intención de lograr un primer acercamiento con la realidad personal del sujeto, según su estatus de madurez identitaria, se analizaron las preguntas que permitieron conocer aspectos biográficos de la vida del estudiante, pasando por el ámbito familiar, escolar y social del mismo.

En la mayor parte de los análisis que vienen a continuación, se presenta una tabla por cada grupo de madurez, que registra las ideas más frecuentes en cada una de las subcategorías y/o ámbitos analizados⁸⁵.

4.3.2.1.1.1. Análisis individual por grupo de madurez

A. Análisis de GA

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL							
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales							
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)							
GRUPO ACTIVO (GA): 22 sujetos							
Edad	Sexo	Con quién vive	Lugar de nacimiento entre hermanos	Cant. de amigos reales	Cant. de amigos virtuales	Redes Sociales	Repetidor
15 años: 46%	Hombres: 32%	Con ambos padres: 73%	Hijo menor: 36,4%	Muchos 72%	Entre 500-600 amigos: 36,4%	Tuenti: 68,2%	Sí: 46%
16 años: 36%	Mujeres: 68%	Con un solo progenitor: 27%	Hijo mayor: 27,3%	Un montón 14%	Entre 100-200 amigos: 36,4%	Twitter: 68,2%	No: 55%
17 años: 14%			Hijo único: 18,2%	Bastante 9%	Entre 0- 50 amigos: 27,3%	Facebook: 59,1%	
18 años: 5%			Hijo del medio: 18,2%			Instagram: 4,5%	
						WhatsApp: 4,5%	
						Hotmail: 4,5%	

Tabla N° 14: Datos biográficos de GA de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

A partir de la información que nos muestra la tabla N° 14, podemos decir que GA, está formado por 22 sujetos. Según las características etarias, el 46% de ellos tienen 15 años, el 36,4% tienen 16 años, el 14% de ellos tiene 17 años y solo un 5% presenta mayoría de edad, es decir, 18 años.

⁸⁵ Para efectos prácticos y de lectura, de aquí en adelante nos referiremos a los grupos de madurez de la siguiente manera: **GA** (grupo activo), **GP** (grupo pasivo) y **GM** (grupo moratoria de bajo perfil).

Cuando mencionemos a los grupos de discusión, el código será: **GD1** (Grupo de discusión N° 1), **GD2** (Grupo de discusión N° 2), **GD3** (Grupo de discusión N° 3) y **GD4** (Grupo de discusión N° 4).

Así también, cuando se identifique a un sujeto determinado en el contexto de las entrevistas en profundidad, se utilizará el siguiente código, por ejemplo: **GMS117**, que indica que pertenece al grupo "moratoria de bajo perfil" (GM), luego la "S" de sujeto, más el número individual asignado.

En el contexto de los grupos de discusión la asignación será, por ejemplo, GD2S78, donde "GD2" es el número del grupo de discusión al que pertenece, la "S" de sujeto más el número individual asignado (que siempre será el mismo para todos los casos).

Otra característica que podríamos mencionar es que el 68% son mujeres y un 32% son hombres. Respecto a su perfil familiar, el 73% viven con ambos padres, mientras que un 27% viven con uno de sus progenitores. Respecto al sitio que ocupan de nacimiento entre sus hermanos, el porcentaje más significativo corresponde a un 36% que indica ser hijos menores, un 27% ser hermanos mayores, un 18% hermanos del medio y un 18,2% hijos únicos.

Para la pregunta "¿Cuántos amigos tienes?", los sujetos han usado frases y no números para expresar la cantidad de amigos que tienen. Es así, como podemos ver en la tabla N° 14, que la frase más usada por los sujetos ha sido "muchos" con una frecuencia de 72%.

Cuando hemos profundizado en el mejor amigo y "¿Por qué es su mejor amigo?", 11 sujetos expresan como razón, el conocerse desde muy pequeños, es decir, es una amistad que ha perdurado en el tiempo, en algunos casos desde el preescolar. Esta frecuencia se ha sacado directamente desde las tablas que contienen la selección de ideas (Anexo N° 3.3).

Lo interesante del ámbito amistad es cuando preguntamos por el mundo virtual. En la tabla N° 14, podemos ver que la cantidad de amigos o seguidores en las redes es cuantificada rápidamente, donde un 36,4% de los sujetos afirma tener entre 500-600 amigos, mientras que un 36,4% de los sujetos señala un rango de entre 100-200 amigos. La red social de preferencia por los sujetos es "Tuenti" y "Twitter", ambas con un 68% de aceptación.

Respecto a la amistad en la vida real, hemos preguntado "¿Qué valores tienen en común o comparten con ese mejor amigo?". El valor más recurrente encontrado en las tablas de registro de ideas, ha sido el "compañerismo", en el que han incluido valores propios de él como la "escucha", la "ayuda", el "compartir" y la "solidaridad", todos ellos mencionados por 11 sujetos. Le sigue la "confianza" con un total de 9 sujetos, la "alegría" con 6 sujetos y el "respeto" con 4 sujetos. La "sinceridad" ha sido mencionada por dos sujetos y la "tolerancia" solo por un sujeto.

Cuando hemos preguntado si han repetido algún curso, el 46% de los sujetos señalaron ser repetidores. Entre las razones que mencionaron los sujetos, se encuentran:

- La desmotivación personal:

GAS101: *"Me distraje ese año no me lo tomé en serio y repetí. Me quedaron 3 en septiembre".*

GAS54: *"me aburría me iba con mis amigos y ya está".*

GAS65: *"2do. de Primaria no hacía nada".*

GAS96: *"No echaba cuenta pues pasó ese año que no di nada y repetí. "*

GAS15: *"Porque no le puse ganas, porque no estudié lo suficiente, pero de errores se aprende..."*

- La influencia de malas compañías:

GAS54: *"Porque me dejaba influir por mis compañeros, me aburría me iba con mis amigos y ya está".*

GAS48: *"porque me comencé a juntar con mala gente, por así decirlo y me empecé a dejar llevar".*

- La excesiva confianza personal:

GAS65: *"2º de Primaria no hacía nada, en 6º de Primaria iba muy bien pero cuando vino el cambio baje el nivel muchísimo y me quedé en 1º, en 3º me quedaron 4 y me confié de que iba a pasar aprobando 2 pero no, me equivoqué".*

GAS18: *"Porque yo en 1º. de la ESO no hice mucho que digamos y pasé. En 2º me pasó lo mismo y pensé que en 3º iba a ser así también y me lleve el palo".*

- La inmadurez:

GAS96: *"Pues entre que era yo muy infantil, no había madurado lo suficiente, no echaba cuenta pues pasó ese año que no di nada y repetí. "*

- La influencia de los problemas familiares:

GAS15: *"... Estaba perdida y mis padres están ahora con problemas de abogado, me afectó un poco y eso se vio reflejado en las notas".*

Los motivos por los cuales han repetido curso nos lleva a pensar que este evento de carácter social, les ha acarreado vivir crisis de identidad entre el "yo" personal y los otros, aunque solamente S15, con estatus de "logro" de identidad, señala una frase reflexiva que puede acertar la superación de una crisis (S15: *"...pero de errores se aprende..."*).

Un último ámbito importante de analizar, corresponde a las actividades de ocio de los sujetos, ya que éstas, si bien nos reflejan una relación con el entorno, comprenden una elección personal importante para la configuración de la identidad personal.

Desde sus narraciones, hemos identificado 22 actividades distintas. Las cuatro más mencionadas son:

- "Quedar o salir con amigos": 14 alumnos.
- "Salir en bicicleta" y "clases particulares para reforzar asignaturas": 4 alumnos.
- "Natación", "patinar" y "leer": 3 alumnos.

Actividades como "estar en el ordenador", "escuchar música", "ir al cine" y "correr" han sido señaladas dos veces cada una, por los alumnos entrevistados. El resto de las actividades mencionadas y que no presentan frecuencias son: "dormir", "tocar guitarra", "tareas del hogar", "participar en su hermandad", "participar en Cristo Joven", "gimnasia rítmica", "bailes latinos", "karate", "astronomía", "mirar televisión", "jugar a la play" y "pintar".

Llama nuestra atención, el hecho de que varios sujetos expresaran actividades de ocio, pero que las realizaban en el pasado. Las razones de abandono de estas actividades se basan en la concentración en los estudios. Por ejemplo:

GAS97: "Antes estaba en ballet, gimnasia rítmica, pero ahora no, solo estudios".

GAS92: "Deporte no, antes bailaba flamenco pero entre los estudios y eso me quité y deporte no hago".

Otros señalan querer tener ciertas actividades de ocio en el futuro, como por ejemplo:

GAS84: "Tengo clases particulares, pero me encantaría hacer deporte, educación física me encanta".

GAS96: "Ahora quiero entrar a una hermandad, ojalá que se pueda".

B. Análisis de GP

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL							
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales							
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)							
GRUPO PASIVO (GP): 20 sujetos							
Edad	Sexo	Con quién vive	Lugar de nacimiento entre hermanos	Cant. de amigos reales	Cant. de amigos virtuales	Redes Sociales	Repetidor
15 años: 65%	Mujeres: 65%	Con ambos padres: 60%	Hijo único: 3%	Muchos 75%	1000 amigos: 5%	Tuenti: 100%	Sí: 27,3%
17 años: 15%	Hombres: 35%	Con un solo progenitor: 35%	Hijo mayor: 35%	Montón 10%	Entre 300-400 amigos: 10%	Twitter: 80%	No: 66%
16 años: 10%			Hijo del medio: 5%	Bastantes 0,5%	Entre 200-300 amigos 25%	Facebook: 60%	
18 años: 10%			Hijo menor: 45%	Pocos 0,5%	WhatsApp: 15%		
				No lo sé 0,5%	Hotmail: 10%		
				Entre 0- 100 amigos: 40%	Instagram: 5%		
					MSN: 5%		
					GMAIL: 5%		
					ASK: 5%		

Tabla N° 15: Datos biográficos de GP de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

A partir de la información que nos muestra la tabla N° 15, podemos decir que GP está formado por 20 sujetos. Según las características etarias, el 65% tiene 15 años de edad; el 10% ,16 años; un 15%, 17 años; y un 10%, 18 años.

Respecto al género, un 65% son mujeres y un 35% son varones. El 60% de estos sujetos viven con ambos padres, un 35% de ellos vive solo con un progenitor y un 5% de ellos vive con un tutor.

Cuando les hemos preguntado por la cantidad de amigos reales que tienen, han usado frases y no números para expresar la cantidad de amigos. Es así, como la frase más usada por los sujetos ha sido “muchos” con un 75%. Con menores frecuencias

están “un montón” (10%) y expresiones como “pocos” y “no lo sé” tienen un 0,5% de frecuencia. Esta última frase corresponde al S95 en estatus de difusión.

Cuando hemos profundizado en quién es su mejor amigo y sus razones, S95 vuelve afirmar “no lo sé”. La razón de mayor frecuencia para esta pregunta es de 6 sujetos que indican conocerse desde pequeño, es decir, es una amistad que ha perdurado en el tiempo, en algunos casos desde 1° de Primaria⁸⁶.

Cuando preguntamos por la cantidad de amigos que tienen en el mundo virtual, podemos ver que la cantidad de amigos o seguidores en las redes también es cuantificada rápidamente. Solo un sujeto afirma tener 1000 amigos en las redes sociales. Los rangos más significativos son entre 200-300 amigos, que corresponden a un 25%, mientras que un 40% afirma tener entre 0 y 100 amigos en las redes sociales. La red social de preferencia por los sujetos es "Tuenti" con un 100% de preferencias y le sigue "Twitter" con un 80% de preferencia.

Respecto a la amistad en la vida real, hemos preguntado a los sujetos "¿Qué valores tienen en común o comparten con ese mejor amigo?". El valor más recurrente registrado en el Anexo N° 3.3, ha sido la "confianza" con una frecuencia de 11 sujetos. Le sigue la "solidaridad" y la "sinceridad" con dos referencias para cada uno.

Cuando hemos preguntado si han repetido algún curso, el 27,3% nos ha dicho que sí. Es aquí donde se hace interesante conocer cuáles son las razones que los han llevado a repetir. Los sujetos señalan:

- La desmotivación personal:

GPS45: *“En 4° no hacía nada... no me enteraba de nada”*

GPS67: *“No hacía nada”.*

- Influencia del clima de aula:

GPS44: *“Cuando llegué a primero mi cabeza cambió, porque mi clase era muy mala, estaban todo el día peleando... yo también llegaba a ese tema, así que también es culpa mía”.*

⁸⁶ Este dato emerge de la frecuencia directa de las tablas que registran las ideas. Para ello, se puede consultar el anexo N°3.3.

- Bajo rendimiento:

GPS44: *"4º de la ESO no llegaba al nivel de la clase".*

GPS67: *"Lo intentaba pero no me quedaba nada, repetí con 5 asignaturas".*

- Inmersión cultural:

GPS64: *"Yo soy de Marruecos, no entendía el idioma y me costó mucho aprenderlo (...). Me sentí muy discriminada por mis compañeros, sufrí mucho".*

- Actividad extra escolar:

GPS68: *"El año pasado me apunté a fútbol y me di el año de futbolista y dejé los estudios cuando quise retomarlos era tarde".*

- La influencia de los problemas familiares:

GPS64: *"En 3º falté mucho porque mi abuela enfermó de cáncer, me quedaron 3 asignaturas y para el verano me fui a Marruecos y mi padre me encerró y no pude venir a los exámenes".*

Las razones que expresan los sujetos por el hecho de haber repetido curso, como por ejemplo, el "bajo rendimiento académico", la "inmersión cultural", la "actividad extraescolar" y la "influencia de los problemas familiares", inciden directamente en la desmotivación que presentaron frente a la exigencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se hace referencia, por un lado, a la influencia que presentan las emociones durante este proceso de enseñanza en los alumnos y más aún si se encuentran en un estado de aceptación, donde no han probado un periodo de crisis personalizada. La influencia de los demás o de elementos externos, es más latente que las metas individuales. Este grupo presenta un 63,6% de promoción continua, es decir, 14 sujetos no han repetido curso.

Un último ámbito importante de analizar corresponde a las actividades de ocio de los sujetos, ya que éstas, si bien nos reflejan una relación con el entorno comprenden una elección personal. Desde sus narraciones hemos identificado 13 actividades distintas, donde, tanto "jugar al fútbol" como las "clases de apoyo o particulares", son mencionadas por 7 sujetos cada una.

También se hace referencia a "salir" o "estar con los amigos" (5 veces), el "estudio" y la "natación" (4 veces) y "salir en bicicleta" (3 veces). Actividades como "taller de prevención de drogas para adolescentes", "academia de inglés", "vóleibol", "gimnasia", "correr", "patinar" y "pilates" también son mencionadas, pero no presentan recurrencias significativas entre los sujetos.

Solo GPS64 señala: *"no tengo actividades deportivas, me gustaría"*, es decir, manifiesta deseo por tener dicha actividad durante el tiempo liberado.

Con todo, podemos ver que el tiempo libre es ocupado en su mayoría por actividades relacionadas con el estudio. Las clases de apoyo y el estudio en casa se observan con alto rango de frecuencia.

C. Análisis de GM

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL							
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales							
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)							
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 sujetos							
Edad	Sexo	Con quién vive	Lugar de nacimiento entre hermanos	Cant. de amigos reales	Cant. de amigos virtuales	Redes Sociales	Repetidor
15 años: 46%	Hombres: 36%	Con ambos padres: 55%	Hijo único: 9,1%	Muchos: 64%	1300 amigos: 9,1%	Tuenti: 100%	Sí: 46%
17 años: 36%	Mujeres: 64%	Con un solo progenitor: 36%	Hijo mayor: 27%	Un montón: 18%	Entre 600-700 amigos: 9,1%	Twitter: 90%	No: 54%
16 años: 9%		Con un tutor: 9%	Hijo del medio: 18%	Pocos: 18%	Entre 600-500 amigos: 36,4%	Facebook: 81%	
18 años: 9%			Hijo menor: 46%		Entre 300-400 amigos: 18,2%	Instagram: 27,3%	
					Entre 100-200 amigos: 36,4%	WhatsApp: 27,3%	
					Entre 0-100 amigos: 18,2%	Hotmail: 27,3%	
						Ask 27,3%	

Tabla N° 16: Datos biográficos de GM de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

A partir de la información que nos muestra la tabla N° 16, podemos decir que GM está formado por 11 sujetos. Según las características etarias, el 46% de ellos tiene 15 años, un 36% tiene 17 años, un 9% corresponde a sujetos que tienen 16 años y un 9% de ellos tienen 18 años.

Respecto a su perfil familiar, el 55% de ellos viven con ambos padres, un 36% vive solo con un progenitor y un 9% vive con un tutor.

En relación al sitio que ocupan de nacimiento entre sus hermanos, el 46% de ellos son hijos menores, un 27% son hijos mayores, un 18% son hijos del medio y un 9% son hijos únicos.

Cuando les hemos preguntado por la cantidad de amigos reales que tienen, también han usado frases y no números para expresar la cantidad. Es así, como la frase

más usada por los sujetos ha sido “muchos” con un 64%, “un montón” con un 18% y “pocos” con un 18%.

Cuando hemos profundizado en quién es su mejor amigo y sus causas, 4 sujetos hacen referencia al apoyo que han recibido por estas personas. “Mucho tiempo de conocerse” es mencionado por 3 sujetos, el acto de la “escucha” es mencionada por dos sujetos. Menores frecuencias se observan en “poder ser uno mismo”, la “confianza”, “hace cosas por mí” y el “vínculo entre familias” como respuestas al por qué de la amistad íntima.

Las expresiones de estos sujetos se corresponden más con la entrega del otro hacia el sí mismo (“apoyo recibido”, “la escucha”, “hace cosas por mí”), por lo tanto, se aprecia una importante necesidad de atención emocional del otro, como factor clave para ser un buen amigo.

Lo interesante del ámbito amistad es cuando preguntamos por el mundo virtual. En la tabla N° 16, podemos ver que la cantidad de amigos o seguidores en las redes es cuantificada rápidamente. Tanto el rango entre 500-600, como el rango de 100-200 amigos en las redes sociales, se encuentran en un 36,4%. Un 18,2% de los alumnos dice tener entre 300-400 amigos en las redes sociales y un porcentaje de un 9,1% para los sujetos que presentan un rango de 600-700 amigos y 1.300 amigos. Por otro lado, el 100% de los sujetos utiliza la red social “Tuenti” y un 90% a “Twitter”.

Respecto a la amistad en la vida real, hemos preguntado a los sujetos “¿Qué valores tienen en común o comparten con ese mejor amigo?”. El valor más recurrente por los sujetos ha sido el la “confianza” (7 sujetos) y la “solidaridad” (dos sujetos). Llama la atención que las respuestas ante esta cuestión fue a través de expresiones de implican una acción, más que por un valor en concreto, por ejemplo, “preocupación mutua”, “formas de pensar”, “los problemas de la casa”, “nos contamos todo y nos ayudamos”.

También, el 46% de los sujetos son repetidores. Entre las causas que rescatamos, se encuentran:

- La desmotivación personal:

GMS46: *“Porque pasaba de las clases”.*

- Cambio de nivel educativo:

GMS59: *“En 1º no se me dio bien el cambio de las asignaturas”.*

GMS74: *“Yo estaba en otro instituto y ese era muy fuerte y el cambio de 6º a 1º de la ESO fue algo muy diferente, además ese mismo año fue la separación de mis padres”.*

- La influencia de los problemas familiares:

GMS74: *“El cambio de 6º a 1º de la ESO fue algo muy diferente, además ese mismo año fue la separación de mis padres”.*

GMS75: *“fue cuando me echaron de la casa, se me juntó todo y estaba todo el día pensando en dónde iba a vivir”.*

GMS79: *“2º lo repetí porque estaban pasando cosas en mi vida que no entendía y habían muchos problemas, mi madre estaba recayendo en la depresión, yo me sentía muy agresiva, los niños se metían conmigo”*

Los motivos por los cuales han repetido curso en GM, muestra dos tendencias. Por un lado, el cambio de nivel educativo, en este caso el cambio desde la EPO a ESO; y, por otro, hacen referencia a sus problemas familiares (“la separación de sus padres”, “no tener donde vivir”, “depresión de la madre”). Esta última expresión corresponde al GMS79 quien, respecto de su situación familiar, nos ha dicho: *“vivo con mis tíos, estoy en custodia con tíos por parte de padre”.*

Respecto a las actividades de ocio (ver anexo N°3.3), identificamos 16 actividades distintas. Las dos frecuencias más altas corresponden a “estar con amigos” (3 sujetos); “estar en casa”, “ordenador”, “patinar”, “clases particulares” (dos sujetos). Las siguientes actividades presentan un mínimo sólo con una frecuencia: “fútbol”, “motociclismo”, “idiomas”, “bicicleta”, “correr”, “guitarra”, “escribir un blog”, “escribir un libro”, “entrenador de fútbol para niños”, “parque” y “dieta”.

Un solo sujeto señala querer tener ciertas actividades de ocio en el futuro:

GMS74: *“Estoy siempre en casa, me gustaría hacer deporte y eso. Me gustaría tener alguna actividad pero que va, no tengo”.*

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 22, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría

"Trayectoria (aspectos biográficos)" de la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACRETRA].

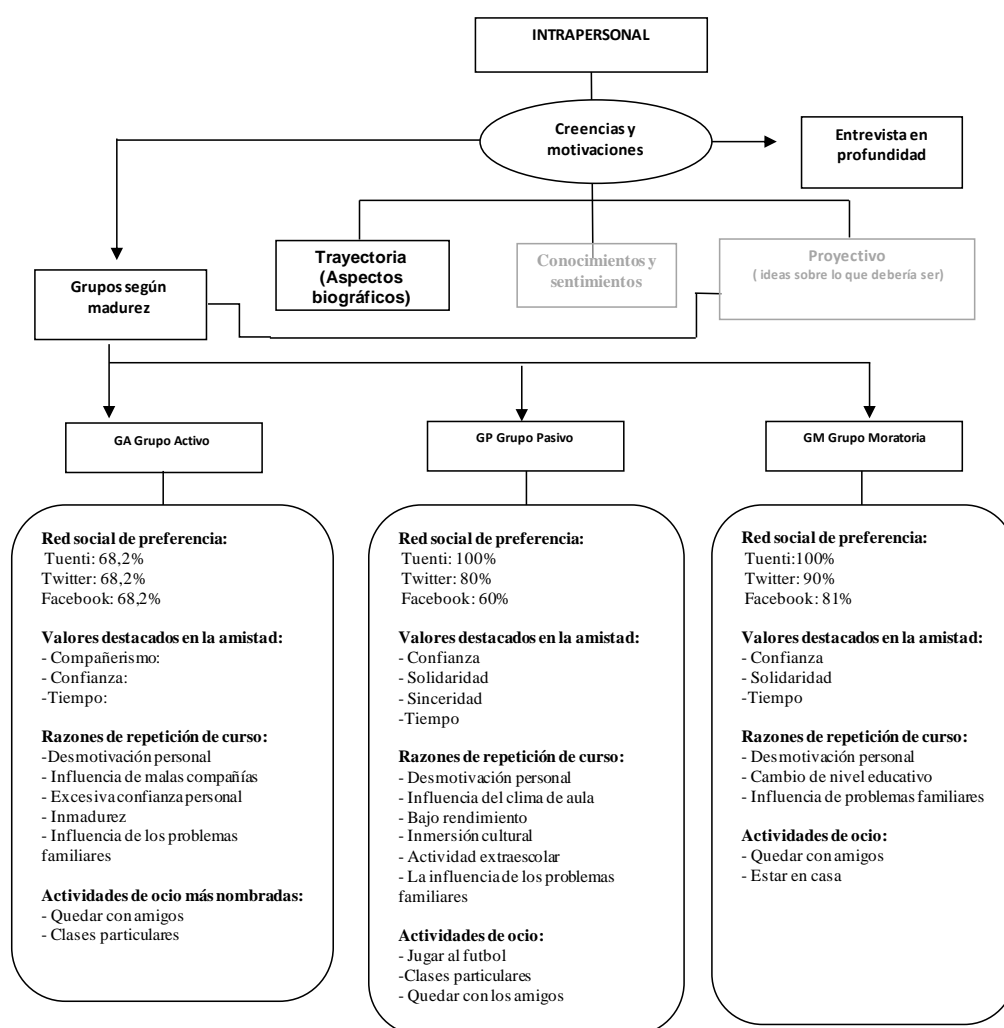


Figura Nº 22: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

4.3.2.1.1.2. Análisis comparativo de GA, GP y GM

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 17, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría: Creencias y motivaciones		
Subcategoría: Trayectoria (aspectos biográficos)		
Ámbitos	Idea emergente	Grupo
Red social de preferencia	Tuenti	GA - GP -GM
	Twitter	GA - GP -GM
	Facebook	GA - GP -GM
Valores destacados en la amistad	Compañerismo	GA
	Confianza	GA - GP -GM
	Tiempo	GA - GP -GM
	Solidaridad	GP -GM
	Sinceridad	GA
	Desmotivación personal	GA - GP -GM
Razones de repetición de curso	Influencia de malas compañías	GA
	Excesiva confianza personal	GA
	Inmadurez	GA
	Influencia de los problemas familiares	GA - GP -GM
	Influencia del clima de aula	GP
	Bajo rendimiento	GP
	Inmersión cultural	GP
	Actividad extraescolar	GP
	Cambio de nivel educativo	GM
	Quedar con amigos	GA - GP -GM
Actividades de ocio	Clases particulares	GA - GP
	Jugar al fútbol	GP
	Estar en casa	GA

Tabla N° 17: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

Como podemos ver en la tabla N° 17, en cuanto a las predilecciones por las redes sociales, no existen diferencias. Sin embargo, fue interesante profundizar en las ideas que tenían los sujetos sobre la comunicación que se produce, a través de la tecnología. Por esta razón en los siguientes apartados, desarrollaremos esta temática a partir de lo que nos contaron en los grupos de discusión.

A través de esta tabla, también podemos apreciar qué aspectos valoran los diferentes grupos de madurez para establecer el vínculo de la amistad. Si bien se aprecian algunas diferencias entre los tres grupos, el valor del "tiempo" y la "confianza" son mencionados en los tres grupos como factores que fortalecen este vínculo. Esta temática también será desarrollada más adelante.

En cuanto a los sujetos que han repetido curso, podemos ver que las dos razones que emergen en los tres grupos de madurez son “desmotivación personal” y la “influencia de los problemas familiares”. Al observar las otras razones por la que los estudiantes dicen repetir, no se aprecian diferencias en cuanto a las causas, ya que todas tienen un carácter interpersonal. Esto refleja la influencia que produce el ambiente en el sujeto y puede tratarse de una comodidad o cerrazón personal. Solo en GA se produce una reflexión consciente al reconocer "inmadurez" y "excesiva confianza personal".

Finalmente, entre todas las actividades de ocio mencionadas por los sujetos, la actividad de preferencia, presente en todos los grupos es “quedar con los amigos”, mientras que “clases particulares” se encuentra solo en GA y GP. Si bien esta temática se profundizará más adelante, no podemos dejar de mencionar, a modo de ejemplo, que a partir de los relatos de los sujetos, hemos percibido que no cuentan con tiempo liberado, porque después del horario del instituto, continúan estudiando las diferentes materias en casa o realizando clases particulares.

Ahora pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez GA, GP y GM. Consideraremos todas las preguntas anteriormente descritas, con el fin de profundizar en el perfil biográfico de los estudiantes, a través de la metacategoría “Intrapersonal”, categoría “Creencias y motivaciones personales”, específicamente, la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)".

En el siguiente gráfico N° 11, se expresan los datos que emergen desde la entrevista en profundidad, en cuanto a los datos biográficos de los sujetos, según grupo de madurez.

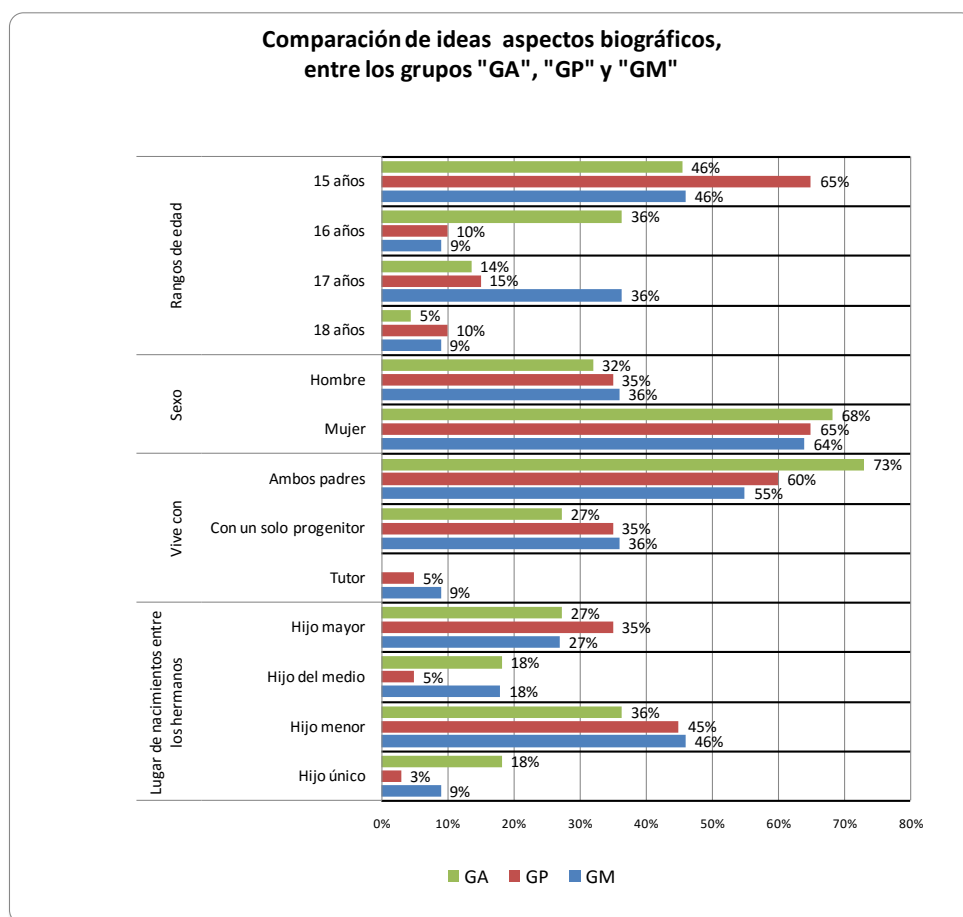


Gráfico N° 11: Muestra comparativa entre GA, GP y GM, a partir de los datos biográficos de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

a. Edad y sexo

El rango de edad de los sujetos en los tres grupos va de los 15 a los 18 años de edad, siendo mayor el rango de edad de 15-16 años en los tres grupos. A su vez la presencia de las mujeres sobrepasa el 60% en todos los grupos.

b. Configuración familiar

Considerando las respuestas de GA, GP y GM de las entrevistas en profundidad, se registran las siguientes cifras, según configuración familiar:

CONFIGURACIÓN FAMILIAR			
Grupo	Vive con ambos padres	Vive solo con un progenitor	Tutor
GA	16	6	0
GP	12	7	1
GM	6	4	1

Tabla N° 18: Configuración familiar de GA, GP y GM

En la tabla N° 18, se aprecia que en los tres grupos (GA, GP y GM) más del 50% de los sujetos manifiestan vivir con ambos padres, mientras que el promedio de familias con padres divorciados, se encuentra sobre un 30%.

Una de las problemáticas familiares más comunes a las que se enfrentan los estudiantes hoy es la separación de sus padres. En GD2 y GD3, se planteó directamente esta situación: "¿Qué pasa con nosotros cuando las familias se separan?". Ante ello, obtuvimos las siguientes ideas:

- La separación de los padres no afecta cuando la relación ha sido problemática:

GD2S105: *"La separación de mis padres no me afectó, mi situación cambió para mejor"*

GD2S98: *"Los míos se separaron cuando yo era muy chica, entonces yo no he sentido ninguna falta, fue cuando yo tenía 1 año"*.

GD2S101: *"A mí mis padres me abandonaron y siguen estando igual de locos que hace 10 años, yo vivo con mis padrinos que los siento como si fueran mis padres, siento que no me ha afectado porque ellos lo que hacían era drogarse y dejarme en la calle hasta las 2 de la mañana, se peleaban, se cortaban las venas y tenían que salir con ellos al hospital corriendo. Por eso digo que en mi caso fue un cambio positivo y no me afectó tanto"*.

- La separación de los padres afecta cuando el hijo no ha percibido los conflictos conyugales:

GD2S77: *"Claro yo lo entiendo tu caso, pero en el mío era todo perfecto y aquí no pasaba nada, nadie se peleaba y ahora en plan os separáis, ¿cómo? Te choca eso de que todo sea perfecto y me dio ataque de ansiedad puesto rompía mis imágenes."*

- La separación de los padres afecta la atención básica hacia los hijos:

GD3S90: *"Yo puedo decir que afecta un montón. Que tus padres se separen depende, porque siempre te hace falta uno u otro y solamente tienes a uno"*.

- Los padres separados tienden a involucrar a los hijos en los conflictos propios del proceso de separación.

GD3S85: “Claro y como ahora uno está peleado con el otro como tu vayas aquí (señala un lado de la mesa) ya el otro se va en contra tuya”.

- Los hijos tienden a sentirse culpables de la separación de los padres.

GD3S90: “Pero siempre te afecta más a ti que a ellos”.

GD3S74: “Y te sientes tu culpable de todo”.

Otra situación que indagamos en los grupos de discusión, tuvo que ver con aquellos alumnos que no viven con sus familias, sino que viven con un tutor.

En el GD4, se planteó directamente la pregunta “¿Qué pasa cuando la familia es diferente, cuando nos toca vivir con un tío, con un abuelo, con un tutor?”. GMS115, comenzó el debate indicando:

GD4S115: “Yo pienso que uno igual se acostumbra”.

GD4S118: “Te acostumbras pero no es igual tener a tus padres que vivir con un tío”.

GD4S107: “Es que tu padre sinceramente no es el que te ha hecho, sino el que te ha criado”.

GD4S114: “Al final la familia influye, pero hay personas en las que influye más y otras en la que influye menos”.

A juzgar por sus respuestas, parece que sólo emiten suposiciones respecto a esta problemática. Sin embargo, podemos citar, desde las entrevistas, el caso de GMS79, alumno repetidor de 2º y 4º de la ESO, quien vive esta dura realidad:

GMS79: “Soy la segunda, la mayor se fue a vivir con su novio. Otra está con otra familia que son primos de mi padre. Y todo esto es porque mi madre tiene paranoia y esquizofrenia. Y a medida que le han ido ocurriendo cosas le van quitando las custodias de los hijos. Mi hermana y yo fuimos las primeras. Cuando estábamos nosotras con ella, aún no le pasaba nada. A medida que fueron ocurriéndole cosas le fueron quitando la custodia. Cuando nació mi penúltima hermana empezó todo y le fueron quitando las custodias, nos enviaron al centro de acogida. Nos entregaron a una tutora, luego le siguieron ocurriendo cosas y a mis hermanas las enviaron con otra familia. Luego nació Lucía que es la última, tiene 4 años y sigue viviendo con ella, le habían quitado la custodia pero han arreglado papeles y se la han entregado. Ella vive en Extremadura con mi padre”.

Sea cual sea la configuración del grupo familiar, este no se puede abstraer de su condición educadora. Los alumnos se forman en diversos contextos familiares, muchas veces problemáticos, como los que se sustraen en estos relatos, y a pesar de ello, al interior de esta nueva configuración familiar, se sigue desarrollando la relación educativa de la que no se puede dudar. La educación es una tarea constante en un peculiar ambiente (ideas, lenguaje verbal no verbal, convivencia) el que se transforma permanentemente en el más definidor para el ser humano, la familia.

Para el alumno que proviene de una familia desestructurada o problemática, puede ser una dificultad añadida, cuando los demás agentes educativos no son capaces de dimensionar la gran carga emocional que traen de casa o no saber de situaciones puntuales que podrían explicar ciertos comportamientos disruptivos.

Un ejemplo concreto es la situación que se dio en GD2, después de que el sujeto GD2S101, contará su experiencia:

GD2S101: "A mí mis padres me abandonaron y siguen estando igual de locos que hace 10 años, yo vivo con mis padrinos que los siento como si fueran mis padres, siento que no me ha afectado porque ellos lo que hacían era drogarse y dejarme en la calle hasta las 2 de la mañana, se peleaban, se cortaban las venas y tenían que salir con ellos al hospital corriendo. Por eso digo que en mi caso fue un cambio positivo y no me afectó tanto".

Todos: Asombrados...

GD2S98: "Me siento muy mal es que ¡no lo sabía!"

GD2S105: "Risa nerviosa".

GD2S77: "No lo sabíamos".

c. Orden de nacimiento entre hermanos

Dentro de las relaciones del sistema familiar, podemos considerar qué significado tiene la función de un hermano. A través de esta relación, cada individuo tendrá más oportunidades de vivir experiencias de todo tipo o circunstancias que contribuyen a su desarrollo individual e identidad personal.

En los resultados de las entrevistas se aprecia que, en todos los grupos, el sitio que ocupa el sujeto entre sus hermanos, destaca el de “hermano menor”. El 42,3% de los alumnos ocupa este sitio en la familia. Los siguientes son “hermano mayor”, con un 29,8% de alumnos; “hermano del medio”, con un 13,8%; e “hijo único”, con un promedio de un 10,1%.

El primero que planteó la teoría del orden del nacimiento en el ámbito científico, fue el psicólogo austriaco Alfred Adler (1927)⁸⁷. Sus estudios se centraron en la rivalidad fraternal. A través de ellos, llegó a describir el carácter de cada uno de los hermanos según el orden de su nacimiento. Sus conclusiones motivaron a otros investigadores como Sewall (1930), Levy (1937), Sánchez (1983) y Dunn (1986) a indagar en la problemática de la rivalidad y los celos, como eje central en la relación entre hermanos.

Arraz (1989), por su parte, prefiere analizar las relaciones fraternales a partir de los “estatus fraternos”. Estos serían los responsables de cristalizar las distintas personalidades de los sujetos y los define en cuatro factores: orden de nacimiento (conoceremos sus diferencias a partir de este estudio), tamaño de la familia (se pone más énfasis en la organización y se valora mucho la actitud cooperativa y conformista), sexo (influencia de la interacción entre hermanos como en la interacción de los hermanos con los padres) y margen de edad entre hermanos (las diferencias de edad pueden ir desde un espaciamiento corto a uno largo). Este último parece ser el más favorable. Este grupo es el que recibe mayor nivel de atención, el que alcanza los mejores resultados de rendimiento y pruebas de autoestima).

Las relaciones fraternas de la infancia se encuentran motivadas por el tipo de convivencia que se establece mutuamente. Estudios como los de Bühler (1964) acerca de la conducta de los hermanos de mayor edad, reconocen la dificultad que tiene el hecho de describir el comportamiento de las relaciones fraternales. Para Medina (1990)

⁸⁷ Adler (1947) concluye que la posición del niño conforma y coloca todos los factores que intervienen en su vida. El desenvolvimiento de un individuo se efectúa a lo largo de una trayectoria casi forzada tan pronto como este pensamiento, tan natural en nuestra cultura, se apodera de su alma. Si se quiere evitar tal peligro es preciso reconocer y entender las dificultades, y si existe un punto de vista unitario que nos sirve de auxilio en todos los casos, este es, sin duda alguna, el sentimiento de comunidad. Si se logra que este sentimiento entre los hermanos se despliegue, todas las dificultades carecen de importancia; pero, por desgracia, nuestra época depara relativamente pocas ocasiones para ello. Teniendo esto en cuenta nos maravillará hallar personas que pelean por de continuo por conquistarse un puesto adecuado en la vida, y a los que a su pesar ésta les resulta difícilísima. Sabemos que son víctimas de un desarrollo equivocado, en consecuencia del cual definen también erróneamente su actitud frente a la vida.

cada hermano elabora su propio esquema de comportamiento dependiendo de los estímulos que reciben de sus padres y hermanos. Es así, como el sujeto en desarrollo se encuentra con una amplia gama de modelos de actuación, que se convierten en pautas de referencia de su propio comportamiento, es decir, una relación educativa a partir de las relaciones fraternales.

Medina (1990:30) señala que:

“La autoridad, la adopción de unos determinados valores, el sentido de la colaboración mutua, la aceptación de su ser sexuado, en definitiva todos los elementos básicos de su personalidad le serán suministrados por los modelos que aparecen en la familia”.

c.1. Hermano mayor

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, hemos planteado las siguientes cuestiones: "¿Cómo es la relación educativa entre los hermanos?" y "¿Es diferente el rol que asume cada uno si les ha tocado ser el mayor, el del medio, el menor o el hijo único?".

Los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión, y que son hermanos mayores, nos dicen lo que sienten y piensan respecto a este rol dentro de la familia:

GD1S46: *“Soy hermano mayor y siempre siento que tengo que ser el ejemplo para todos mis hermanos, siempre tengo que ser el ejemplo. (...) No estrictamente tiene que ser así, pero tus padres confían en ti”.*

GD2S98: *“Soy hermano mayor y en mi caso creo que me delegan mucha responsabilidad porque tengo que quedarme con mi hermana, creo que mi madre confía mucho en mí respecto a esas cosas, me ve como si fuera un padre más dentro del grupo”.*

GD2S83: *“Soy la hermana mayor y mi hermano menor tiene ya 12 años y desde muy chica comencé a responsabilizarme de él. Colegio, deberes. Mis padres trabajaban y mi madre comenzó a confiar en mí me dio una responsabilidad muy grande y siento que soy muy responsable de mi hermano”.*

GD4S67: *“Como hermano mayor siempre me ha tocado dar el ejemplo, lo que haga mi hermano si lo hace mal, será malo para mí”.*

En estos relatos, podemos apreciar el sentimiento de compromiso que les ha tocado asumir como hermanos mayores. La responsabilidad que conlleva el lugar de nacimiento en la familia (hermano mayor), configura tanto sus actos personales cotidianos, como el cuidado y satisfacción de necesidades que presenten sus hermanos menores. Asumen la confianza depositada por los padres en ellos, comprometiéndose en sustituir el rol de padre o madre cuando estos no se encuentran presentes en el hogar producto de las necesidades o exigencias laborales que apremian a la familia. Por lo tanto un hermano mayor puede lograr el estatus de madurez antes de lo previsto por la práctica de responsabilidades que debe asumir.

Luego, ante la cuestión "¿Qué opinión tienen los otros tipos de hermanos frente al rol del hermano mayor?", hemos podido identificar las siguientes ideas:

- El hermano mayor es responsable de determinar justicia:

GD4S113: "Es verdad que si yo muchas veces hago algo como, por ejemplo, les pego, me enfado, o lo que sea, siempre le echamos la bronca al grande porque se supone que tiene que ser el que diga esto está bien, esto está mal".

Al hermano mayor se le reconoce sabiduría:

GD1S68: "Soy hermano menor y para mí mi hermano es la voz de la experiencia (...) lo que yo quiera decir él ya lo ha dicho. Es la experiencia y es él el que me aconseja".

GD4S107: "El hermano mayor es un ejemplo para los demás, el mayor es el que educa al hermano más pequeño, es el que ya ha salido a la calle y el que te dice aquí tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro".

GD2S117: "Soy la chiquitita... yo voy a pedir la opinión de mi hermana pero ahora quien decide soy yo".

GD3S66: "Pues el hermano mayor te tiene que aconsejar más, te ayuda, te defiende".

El hermano mayor auxilia y protege:

GD3S66: "te ayuda, te defiende".

Como señala Adler (1927), los padres depositan mucha confianza en el hijo mayor, esta confianza suele ir acompañada de mensajes verbales o no, que con el tiempo ayudan a conformar el nivel de sus aspiraciones. Al hermano mayor se le

confieren responsabilidades dentro del núcleo familiar que lo llevan a desarrollar un sentimiento de autoridad. Se relaciona directamente con los adultos, lo que puede provocar una fuerte estimulación que los lleva a destacar intelectualmente.

Arranz (1989) aclara que la mayor responsabilidad y conservadurismo de los primogénitos, se debe a los valores transmitidos por los padres y a la delegación de autoridad que este hijo recibe de ellos para cuidar a los hermanos pequeños. Además, este rol les permite desarrollar una mayor habilidad verbal, debido al papel de interlocutor entre padres y hermanos.

Ante este perfil, planteamos la siguiente pregunta "¿Están de acuerdo con esa responsabilidad que se le delega por ser hermano mayor?":

GD2S77: "Es que si los padres no pueden, no tiene otra alternativa".

GD2S98: "Yo este sábado tengo que quedarme con mis hermanas y después ya por la noche tendré un poquito de tiempo para mí. Pero quedarme con ellas lo encuentro necesario porque si no hay otra alternativa y como están las cosas, mis padres cuidan sus trabajos, no hay mucho que decir y si yo estoy en casa, esto es por necesidad".

c.2. Hermano del medio

En segundo lugar, los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión, y que son hermanos del medio, nos dicen lo que sienten y piensan respecto a este rol dentro de la familia:

GD2S101: "Soy hermano del medio y bien, sobrevivo, cuido al chico y cuido al grande".

GD2S119: "Soy hermana del medio, pero es diferente al caso de él (señala al sujeto 98 hermano mayor) porque tengo que hacer el papel de hija y de madre, por un lado tengo que estar pendiente de mi hermano y mi madre tiene que estar pendiente de mí, en mi caso es hacer las dos cosas".

El nacimiento de un segundo hijo es el que crea el vínculo de hermanos. Arraz (1989) señala que los hermanos del medio son los que tiene el estatus más difuso pero tiene percepciones más creativas de la realidad. El segundo hermano es el que hace

brotar los celos al hermano mayor (GD3S85: *“El del medio siempre está liado con el mayor”*).

Las rivalidades entre estos hermanos se pueden producir por que los padres, después de la experiencia del primer hijo, se sienten más seguros y lo enfrentan con mayor serenidad. Dunn (1986) señala que el cambio principal de la conducta de los padres con el primer hijo y con los hijos menores se traduce en un paso de la rigidez a la flexibilidad. Y, por lo tanto, el hijo mayor percibe dicha flexibilidad como un cambio negativo, ya que antes de la llegada del hermano segundo, a él le ha tocado la rigidez del primero, durante su educación.

GD2S119: *“Desde pequeña me quedaba muchas veces sola en casa, ellos tenían que trabajar y tenía que prepararme el desayuno a los 8 años y limpiaba la casa y todo. Así que responsabilidad he tenido, no tanto como ellos (señala a los chicos que tienen hermanos) pero si alguna he tenido”*.

El papel de autoridad ya está ocupado por el hermano mayor, el resto de los hermanos comenzando por el del medio, deben ingeniárselas para buscar su espacio. Con ello podemos decir que, desde el nacimiento del mediano, se origina el vínculo de los hermanos desde el cual comienza la búsqueda de identidad propia, al enfrentarse constantemente a las opiniones del otro y al apropiarse de las formas en que el otro resuelve sus problemas cotidianos. Esta situación le permite a los sujetos tomar contacto con otras maneras de ser, esta situación estimula día a día su desarrollo.

Así también, emerge la situación cuando el hermano del medio pasa desapercibido:

GD2S119: *“El del medio, es que el del medio no aparece en nada, vamos”*.

GD3S86: *“Es al que no le echan cuenta”*.

GD4S114: *“Es que el del medio nunca llevará razón”*.

GD4S107: *“En cambio el hermano del medio lo veo fatal, porque no puedes decir nada, porque está el mayor y el mayor esta antes que ti (...) el mediano no tiene remedio”*.

Algunos se sienten menos afortunados por ocupar este lugar entre los hermanos, pueden pasar inadvertidos, crecen sin la presión que ejercen los padres sobre el hermano mayor y sin la excesiva atención que recibe el hermano menor. Las opiniones de los alumnos respecto a los hermanos del medio así lo comprueban. La falta de atención

puede provocar en estos sujetos rebeldía u otro tipo de conflictos para llamar la atención.

c.3. Hermano menor

En tercer lugar, recordemos que el porcentaje promedio de un 42,3% representa a los sujetos que dicen ser hermanos menores. Los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión, y que cumplen con esta variable, nos dicen lo que sienten y piensan respecto a este rol que les toca dentro de la familia:

GD1S92: “Yo soy la pequeña, y la relación con mi hermano la veo bien porque si yo no tuviese a nadie me aburriría sin él”.

GD3S85: “Cuando eres el pequeño, yo te lo digo porque soy el más chico de tres y cuando eres más pequeño te echan más cuenta a ti y los dos mayores se ponen en tu contra y ahora cuando creces ya tu madre te va dejando más solito y sea verdad o sea mentira lo que digas a los otros les da igual”.

GD4S113: “Yo al ser la pequeña mis padres no me tratan igual que a mis hermanos, a mí me tienen más controlada, como ya con los grandes se equivocaron no quieren cometer los mismos errores”.

Estos sujetos, en sus narraciones, expresan claramente el vínculo fraternal que les permite excluir a la soledad durante su crecimiento en la familia. El hermano menor comparte muchas características de sus hermanos mayores, el lazo puede ser más estrecho con el hermano del medio, ya que el del medio se encuentra en permanente rivalidad con el mayor. El hermano pequeño no sufre el destronamiento del hermano del medio, pero si, en algunos casos, de una excesiva atención y cuidados que puede entorpecer la toma de decisiones ante sus procesos de crisis personal por la subestimación del sitio que ocupa en la familia.

Ante esta última situación, encontramos en los relatos de los sujetos, las siguientes expresiones que comprueban esta realidad:

GD1S46: “son más mimados (...) “Nosotros tenemos más libertad, pero ellos están más vigilados siempre”.

GD3S85: “Si en casa hay algún problema, el menor no tiene ni voz ni voto”.

GD4S107: “El chico, es muy chico y no entiende las cosas, pero claro tú haces algo que molesta a los mayores y sabes que te van a echar la bronca, es así”.

En general, podemos pensar que los hermanos menores cultivan una personalidad menos convencional, más independiente y creativa que el resto de sus hermanos. Esto puede deberse a que, desde su nacimiento, se encuentran con otro niño que comparte con él la atención de sus padres, lo que provoca la búsqueda de su lugar, pero de una forma más flexible. Para el hermano mayor su referencia son sus padres, para el hermano menor su referencia directa será su hermano mayor:

GD1S68: “Soy hermano menor y para mí mi hermano es la voz de la experiencia (...) lo que yo quiera decir él ya lo ha dicho. Es la experiencia y es él el que me aconseja”.

Además, hemos detectado que para el hermano menor, el hermano mayor es su apoyo y su protector (*GD3S66: “te ayuda, te defiende”*); O que los hermanos menores dicen que los mayores imponen sus normas y ellos deben acatarlas (*GD1S69: “¡No! El llega e impone sus normas”*; *GD1S68: “Nosotros acatamos”*). Este entorno quizá pueda retardar el proceso de madurez personal, ya que al parecer tiene menos posibilidades de experimentar responsabilidad.

c.4. Hijo único

Finalmente, los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión, y que son hijos únicos, se describen diciendo lo que sienten y piensan respecto a este rol que les ha tocado dentro de la familia:

GD1S91: “No lo sé, yo creo que soy la niña mimada, tengo todo lo que necesito porque no tienen a nadie más que mimar, pues me miman a mí”.

GD1S99: “Yo también soy hijo único y mis referentes en un principio son mis padres, porque no tengo otras. Pido su opinión pero al final siempre tengo lo que quiero”.

GD2S77: “En mi caso soy hija única pues, mi situación es un poco extraña porque mi padre vive muy lejos en Londres, yo vivo con mi madre y el marido de mi madre. No tengo muchos primos en su mayoría son mojos y entonces yo soy la chica y paso a ser el centro de la atención”.

GD4S118: “Que es una mezcla de todos porque terminas siendo el mayor y el más pequeño, la culpa de todo lo que pase en tu casa va para ti”.

Todo depende de la casuística y de la forma de su crianza. Los hijos únicos crecen bajo una sola referencia, la de los adultos. Por lo tanto, sus actitudes imitativas se dirigen principalmente hacia el ejemplo de comportamiento adulto. Para Medina (1990), esta situación provoca la sobre estimulación que puede llevarles a destacar intelectualmente o sentirse carentes de experiencias vitales que son necesarias para prepararles para la vida adulta. Conocer el sentido del riesgo, la superación y la necesidad de cooperación es esencial para su autonomía respetando a los demás.

GD2S105: "siempre he sido muy independiente y por lo mismo yo no sé eso de compartir".

GD2S77: "si me dicen "dame algo", yo digo "pos ¡no!" Jajajaja y no te sientes mal porque no sabes o nunca has tenido que compartir o parecerle bien a alguien".

GD3S90: "no tienes a nadie con quien compartir".

Si los padres tienen claras estas limitaciones en las que se verá el desarrollo de su hijo único, es más fácil encausar su educación. Algunos padres se esforzarán en dar a sus hijos esa imagen de hermano de la que carecen, otorgándole la posibilidad de relacionarse con otros niños como primos, vecinos y amigos con el fin de que puedan establecer vínculos de amistad, colaboración y rivalidad de la que carecen en el círculo íntimo. El objetivo es poder desarrollar su personalidad al sentirse que es uno entre los iguales.

GD4S115: "Si es una persona social va bien, pero si es una persona más tímida les cuesta más relacionarse".

Ante las siguientes preguntas emergentes, en los grupos de discusión nos dicen:

- ¿Es algún problema para estos sujetos estar solos?

GD1S91: "Es mejor estar sola".

GD4S118: "Que cuando se es pequeño se echa en falta un hermano para estar ahí, cuando estás en casa te aburres un montón".

- ¿Qué piensas los demás sobre los hijos únicos?

GD3S86: "son unos mimados".

GD3S66: “¡Tienen de todo vamos!”.

GD3S85: “que si te pasa algo no tienes a quien echarle la culpa”.

El psicólogo Arranz (1989) reafirma que las relaciones entre hermanos aportan una estimulación importante para el desarrollo, tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo. Tener un hermano conlleva establecer un vínculo afectivo significativo, que durará toda la vida. Es un vínculo de reserva a la de los padres. Sabemos que en la tercera edad, cuando se pierden otros referentes de identidad, como los padres o el trabajo, se reactiva el vínculo fraternal y, normalmente, suelen ser las hermanas las que reciben a sus hermanos en casa.

En cuanto al desarrollo cognitivo, tener un hermano significa tener al lado una persona que tiene deseos, emociones, intenciones y planteamientos distintos a los de uno mismo. Esto permite a los sujetos tomar sus primeros contactos con otras maneras de ser y así, estimular el camino de la autonomía e identidad personal.

d. Redes sociales

El *Informe de la Juventud* (2012) afirma que, desde 2004, se ha duplicado el porcentaje de hogares con conexión a internet, mientras que el acceso a la telefonía móvil casi se ha universalizado. El acceso a la red no es sólo cada vez más numeroso, sino también más frecuente: el 93% de los jóvenes dice acceder a diario; el 87% varias veces al día.

Los jóvenes españoles se han aproximado a la media europea en el uso de Internet, aunque siguen estando a distancia de los países del centro y norte de Europa. Las actividades que más se realizan, a través de internet, son fundamentalmente las de carácter relacional (correo electrónico, redes sociales), así como las búsquedas y descargas (de música, películas).

El acceso a las redes sociales virtuales es muy viable desde la inmensa heterogeneidad de las redes sociales disponibles. Sin embargo, son poco más de dos o tres las que aglutinan a la inmensa mayoría de las personas jóvenes: fundamentalmente "Facebook" y, en menor medida, "Tuenti" y "Twitter".

A diferencia de los datos que nos proporciona el Instituto de la Juventud, en nuestra investigación, podemos apreciar claramente que la red social de mayor preferencia en todos los grupos de las entrevistas (GA, GP y GM) es "Tuenti", con un promedio de 89% entre los tres grupos, mientras que "Twitter" tiene un 80% de uso.

El *VI Estudio de Redes Sociales de IAB Spain* (2015)⁸⁸ señala que de los casi 25 millones de internautas en España (entre 18-55 años de edad), 14 millones de ellos utilizan las redes sociales. En este estudio, además, se presenta una comparativa entre adolescentes (14-17 años) que señala que las redes sociales más utilizada por ellos son Facebook con un 78%, seguida por Twitter con un 61% de preferencia y Tuenti con 54% de utilización.

En los tres grupos (GA, GP, GM) estudiados podemos apreciar que "Facebook" ocupa el tercer lugar con un promedio de preferencia de un 64% y que las preferencias de las redes sociales votadas por nuestros los alumnos, se corresponde con el estudio de IAB.

En el siguiente gráfico N° 12, podemos apreciar las diferencias entre las preferencias de los alumnos acerca de las redes sociales y el estudio realizado por IAB en 2015.

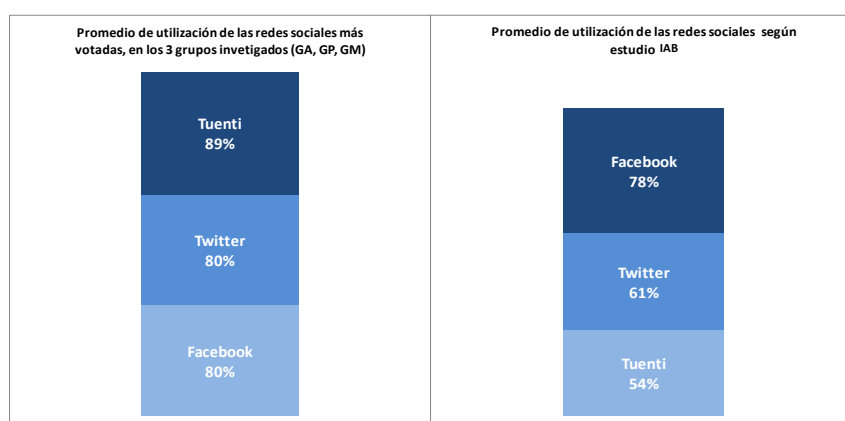


Gráfico N° 12: Preferencias de la redes sociales en los grupos investigados en comparación con el estudio IAB Redes Sociales (2015)

⁸⁸ IAB (Interactive Advertising Bureau), IAB Spain es el representante y promotor del sector de la comunicación y publicidad digital en España, y supone la mejor defensa de los intereses de los actores de este mercado. Se puede acceder a este estudio a través del siguiente enlace.

http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anual_Red_Sociales_2015.pdf
Fecha de la consulta 16/07/2015.

En el gráfico N° 12, podemos apreciar claramente que las preferencias de las redes sociales por parte de los alumnos coinciden con las preferencias a nivel nacional expuestas en el estudio de IAS 2015. Sin embargo, para nuestros alumnos la red social "Tuenti" es la más votada con un 89%, y le sigue "Twitter" con un 80% de preferencia.

En el estudio de IAB además se rescatan las principales actividades que las personas realizan en las redes sociales, a saber: “ver qué hacen sus contactos” (66% de la muestra); “realizar acciones como ver vídeos y música” (un 58%); y, finalmente, “enviar mensajes” (un 52%).

Si bien en las entrevistas individuales la información que emerge respecto a sus preferencias y cantidad de amigos en las redes sociales, tienen un carácter más cuantitativo, es en los grupos de discusión donde emergieron ideas frente a esta temática. Específicamente en GD2, con polaridad activa. Durante su desarrollo surgen las ideas que tienen los sujetos frente a las redes sociales.

- Respecto a la cantidad de amigos:

GD2S98: “1% amigos y el resto...”.

Cuando preguntamos en las entrevistas acerca de la cantidad de amigos en el mundo virtual, las cifras más altas en las entrevistas se registraron en GM, con un rango de 100 a 1.300 amigos.

Si nos fijamos en el testimonio de GD2S98 (con estatus de identidad de "logro") llama la atención que el concepto de amistad se relativiza en las redes sociales ya que a pesar de la gran cantidad de amigos virtuales, la interacción se produce con un número mucho menor.

Al respecto, Casal (2010), en su entrevista monográfica al antropólogo y biólogo evolutivo Robin Dunbar⁸⁹, señala que efectivamente la conexión emotiva de las personas decae a partir de ese número y que es una limitación de nuestro cerebro. Hoy ya no vivimos en una tribu o pueblo de 150 habitantes, pero se mantiene dicha capacidad para atender a un máximo de 150 personas. Sin embargo, Dunbar afirma que

⁸⁹ Robin Dunbar, conocido por descubrir que 150 es el número máximo de individuos con los que un ser humano puede tener una relación estable

a pesar de que las redes sociales han ampliado dicho número y permiten un ahorro tanto de tiempo como de memoria, no aumentan la capacidad humana de sentir amistad.

En este sentido la plataforma digital "Taringa!" y la compañía de investigación de mercados online "Oh! Panel"⁹⁰, señalan que los argentinos tienen, en promedio, 19 amigos en la vida real y 1.120 en las redes. Este estudio reflejó que el 57% de los entrevistados conoció "amigos" en las redes sociales, pero la escuela Secundaria (en un 64%), la Primaria (en un 42%) y el barrio (en un 30%), siguen siendo los ámbitos preferidos para socializar y establecer los lazos más íntimos.

Así, en lo que respecta a "Facebook" -la red social más usada por los encuestados-, las personas tienen un amigo "real" por cada 60 contactos en la plataforma:

GD2S77: "Es que yo tengo pocas personas, veo eso y las dejo ahí".

GD2S105: "Yo no tengo a nadie de más, porque vamos a ver, porque las personas con las que mejor me llevo no son del barrio".

Una encuesta realizada por la empresa Adimark⁹¹, llamada *Amigos de verdad*, reveló que los chilenos tienen en promedio 324,6 contactos en Facebook y, de ese total, 6,3 son calificados como amigos de verdad. El análisis estadístico más interesante respecto a las redes sociales, específico de "Facebook", es el *Data Science of the Facebook World*⁹² donde se señala que las estructuras o núcleos de amistades más comunes consisten en dos o tres grupos principales dentro del universo de amigos de la red, todos ellos conectados. Pero también hay estructuras en las que los principales grupos están completamente desconectados, presumiblemente reflejando las facetas de la vida de una persona que, por razones geográficas o de contenido, también están completamente desconectados.

Respecto a la preferencia de una red social:

⁹⁰ Esta información puede ser vista a través del siguiente link: <http://www.argnoticias.com/sociedad/item/13932-cu%C3%A1ntos-de-tus-amigos-son-reales-en-facebook> (Fecha de emisión: 07 de agosto de 2014)

⁹¹ Esta información se puede visitar a través del siguiente link: <http://www.emol.com/noticias/tecnologia/2014/09/04/678573/estudio-revela-que-los-chilenos-en-facebook-tienen-324-contactos-en-promedio.html> (Fecha de emisión: 17 de julio de 2015)

⁹² Esta información se puede visitar a través del siguiente link: <http://blog.stephenwolfram.com/2013/04/data-science-of-the-facebook-world/> (Fecha de emisión: 24 de abril de 2013).

GD2S77: *"Yo el Twitter!!! Uuuuhhh".*

GD2S98: *"Sí, yo creo que Twitter es la red social más importante del mundo, sin duda, porque se sigue todo lo que hay en la red prácticamente".*

En estas expresiones, deducimos una clara preferencia por "Twitter", tanto en los datos cuantitativos que emergen de la entrevista en profundidad, como en el estudio de IAB que confirma este favoritismo por los usuarios. Fainholc (2011) en su estudio *Un análisis contemporáneo del Twitter*, nos dice.

El Twitter⁹³ como herramienta de comunicación directa presenta un crecimiento descomunal, que como es previsible, se constituye en una caja de resonancia de y en la vida social, cultural, política y económica de un país o región" (Fainholc 2011:3).

Respecto a cómo comenzaron el uso de "Twitter", los sujetos señalan:

GD2S105: *"¡Engancha! Llevo dos años y medio y tengo 35 mil 611 tweets. Cuando me lo hice dije ¿y esto qué es? Y lo dejé ahí unos dos meses y después volví y me enganche jajajaja".*

GD2S98: *"Comencé en 2009, al principio no lo entendía, decía no me gusta y cuando lo entendí no pude parar".*

GD2S77: *"Lo mío fue en plan ¿Twitter? ¿Y eso para qué sirve? No, esto no es nada, nada y luego todos en plan 'créatelo, créatelo ya verás que te va enganchar' y yo no, y me lo hice para música este año y al final estoy enganchada".*

En esta línea, Fainholc (2011) plantea que esta red es un modo generativo de comunicación, aunque tiene dudas de si realmente es para producir un traspaso de información veraz, de una genuina comunicación o sólo se trata de un constante entretenimiento en la red que ocupa el tiempo de ocio de las personas. Frente a estas afirmaciones y cuestionamientos, podemos deducir que el sentido de la comunicación fluye en diferentes tipos de mensajes. Los sujetos del GD2 así lo confirman:

GD2S77: *"Pues puedes conversar con muchísima gente".*

GD2S83: *"Enterarte de cosas que ni tú misma sabías".*

⁹³ Twitter: es un servicio online de comunicación, como la mensajería instantánea (Messenger, etc.), pero limitado a 140 caracteres, donde la gente escribe respondiendo a la pregunta: ¿Qué estás haciendo? También se puede interactuar con otros, ya que cada usuario "sigue" lo que escriben otros usuarios, así que la interactividad entre otros forman un gran chat, con las ventajas de entrar cuando se lo desea, lo mismo para responder y ver lo que escribe la gente a la que se quiere seguir; se puede enviar mensajes privados, y recibirlos gratis en el teléfono móvil.

GD2S77: *“Me parece bien que el Twitter esté para contar las cosas que tú haces y tal, pero que no cuentes toda tu vida, es que no. Ya en plan me voy a hacer un moño, voy hacerme la comida, es que eso a nadie le interesa”.*

GD2S105: *“También permite saber las cosas antes de que salgan en la tele, por ejemplo, le digo a mi madre: ‘mamá ¿sabes que se ha muerto tal?’, ella me dice: ‘pero qué dices, si estoy viendo las noticias’ al día siguiente sale en la tele y yo le digo: ‘ves te lo he dicho’.*

GD2S119: *“Pero también hay cosas que se inventan y ahí tu vas te metes en la página y te das cuenta de las personas que han participado y si es mentira o no”.*

Por otro lado, estos mismos sujetos expresan la necesidad de desarrollar habilidades ante las exigencias de la propia red, en este caso aprender a condensar un mensaje en un “tweet”, es decir, en 140 caracteres:

GD2S105: *“Además eso de que tenga límite de caracteres, pues un tweet te enseña a resumir”.*

GD2S77: *“Si en plan no me cabe, vamos a borrar y a ver como coloco otra vez la frase”.*

GD2S105: *“Si cambio estas palabras por otras, parece que no pero... eso tiene su maña”.*

Según Fainholc (2011), "Twitter" se asemeja a lo que fue la escritura del "télex", sería su predecesor que adopta otro ropaje en formatos electrónicos de escritura remota a tiempo real. El hecho de achicar una expresión a su reducción máxima, quita posibilidades de análisis o de críticas, se banalizan las expresiones y se vacían de sentido produciendo confusión. Por lo tanto, esta síntesis de la escritura, bien puede ser vista como una fortaleza, ya que al homogeneizar en todos los usuarios el poder de síntesis del mensaje a un estilo telegrama o micro-blogging, la comunicación es veloz. La debilidad en esta limitación de 140 caracteres es que no se sabe, cognitivamente, qué tipo de desarrollo del pensamiento llegará a configurar, ya que implica un lenguaje, una forma de expresión y de comunicación.

Con todo lo expuesto anteriormente, comprendemos que las redes sociales se perciben como una herramienta eficaz que permiten ampliar las relaciones humanas de un sujeto. El nativo digital crea su perfil identitario ante los otros, a su vez que se mantiene informado en tiempo real acerca de los acontecimientos sociales. Le permite conocer los perfiles virtuales de los demás sujetos y las actividades que día a día van realizando. Sin embargo, podemos aventurar que la verdadera amistad es una de las

relaciones humanas fundamentales en la configuración del individuo y esta depende del cultivo presencial de cada sujeto.

e. Amistad

Al analizar el ámbito de la “amistad” en el mundo real, queremos hacer referencia a los valores mencionados por los grupos en las entrevistas en profundidad.

GA dice que una de las razones para considerar a un sujeto como su mejor amigo es el “tiempo”, en algunos casos, desde el ciclo infantil. En GP, también tiene alta frecuencia la razón del “tiempo” que llevan de conocerse, donde, en algunos casos, esta amistad se ha desarrollado a partir del primer ciclo de educación.

La diferencia la encontramos en GM, donde, si bien hay una frecuencia en la que también el “tiempo” es un factor importante, se observan muchas frases que apuntan a una necesidad de satisfacer el ámbito emocional de la personalidad. El “apoyo recibido”, “la escucha”, “hace cosas por mí”, son cuestiones que nos hacen pensar en la necesidad de atención emocional que le brinda el otro como factor clave para ser considerado un buen amigo.

También son interesantes las frecuencias acerca de los valores que cada uno de los grupos menciona. En el caso de GA, el “compañerismo” y la “confianza” son los valores de mayor frecuencia. En GP y GM, el valor más frecuente es la “confianza”. Sin embargo, en GM, vuelve a llamar nuestra atención, que sus respuestas ante esta cuestión, sean frases que implican una acción más que un valor en concreto. Por ejemplo, “preocupación mutua”, “formas de pensar”, “los problemas de la casa”, “nos contamos todo” y “nos ayudamos”.

Con todo esto, podemos afirmar que la amistad es considerada verdadera cuando es una relación duradera y basada en la confianza, la intimidad y la comunicación.

Herrera (2007:1), en su estudio de campo realizado a 243 adolescentes acerca de los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero, señala que el ámbito de los valores, probablemente sea uno de los peor

tratados, tanto en la educación formal, como en la informal y, sin embargo, estos representan los “faros guía” que iluminan el comportamiento humano, individual y social. Rokeach (1973:24) afirmaba que *“los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideologías, por una parte, y del comportamiento social, por otra”*.

Frente a la temática de los valores, es preciso tener en cuenta sus características. Scheler (1942) consideraba las siguientes: durabilidad, integralidad, flexibilidad, satisfacción, polaridad, jerarquía, trascendencia, dinamismo, aplicabilidad y complejidad, además de jerarquizarlos entre lo agradable y lo desagradable, vitales, espirituales y religiosos.

Para Rath (1966, 1967) los valores no deben ser adoctrinados, Su idea es que los jóvenes sean libres a la hora de elegir sus propios valores y lograr una jerarquía de los mismos, a través de una búsqueda personal.

Buxarrais y otros (2004), afirman que los procesos de madurez del aprendizaje y en especial el que consierne a los valores, describen que como seres morales, nos formamos bien porque aprendemos valores y rechazamos contravalores, bien porque se construyen individualmente o por ambas razones al mismo tiempo. La infancia y la adolescencia son etapas fundamentales del desarrollo humano ya que durante ellas el entorno influye considerablemente en sus aprendizajes.

A partir de estas afirmaciones, podemos comprender que al conocer las ideas de los estudiantes a partir de los estatus de identidad personal, nos ayuda a reconocer quiénes son los estudiantes que se encuentran en proceso de búsqueda personal, en este caso, GM.

Siguiendo a Herrera (2007), en los resultados de su estudio, señala también que los valores más apreciados por los adolescentes son: “ideas y creencias de los mayores”, “respeto” y “honradez”. Por su parte, Elzo (2002) en su estudio longitudinal (1990, 1995, 1999) acerca de los valores en vascos y navarros, arroja que los valores más apreciados son: “familia”, “amistad” y “trabajo”. Mientras que en el estudio *Sondeo de opinión: percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales*, realizado por el Instituto de la Juventud (2002), señala que, para los

jóvenes españoles, los valores más apreciados son la “familia”, la “amistad” y el “amor”.

A través de los resultados de estos estudios, podemos ver que uno de los valores más apreciados es el de la amistad. En nuestro caso, hemos querido indagar qué valores subyacen ante él para concretar y cuidar de este vínculo.

Finalmente, en cada uno los resultados de los estudios citados anteriormente, se demuestran la importancia que tienen para las personas, las relaciones humanas. En el primer estudio fueron las ideas y creencias hacia los mayores, y en el segundo y tercer estudio, la familia y amistad.

f. Actividades de ocio

La siguiente dimensión de análisis comparativo es el “ocio”. Los resultados arrojados por la entrevista en profundidad en todos los grupos, señalan que las actividades de ocio más frecuentes son “salir o quedar con amigos” y “clases de reforzamiento”. Las demás actividades son mencionadas de manera particular sin encontrar repetición de frecuencias entre los grupos.

Entre ellas se encuentran: "salir en bicicleta", "natación", "patinar", "leer", "estar en el ordenador", "escuchar música", "ir al cine", "correr", "dormir", "tocar guitarra", "tareas del hogar", "participar en su hermandad", "participar en Cristo Joven", "gimnasia rítmica", "bailes latinos", "karate", "astronomía", "mirar televisión", "jugar a la play", "pintar", "participar en taller de prevención de drogas para adolescentes", "academia de inglés", "vóleibol", "gimnasia", "pilates", "estar en casa", "fútbol", "motociclismo", "idiomas", "guitarra", "escribir un blog", "escribir un libro", "entrenador de futbol para niños", "pasear por el parque" y "hacer dieta". Es decir, se trata de una diversidad de actividades que realizan los sujetos a partir de sus propias motivaciones.

Cuenca (1998) señala que debemos aclarar la diferencia entre "tiempo libre" y "tiempo liberado". El "tiempo libre" es aquel que no está sujeto a obligaciones. En este tiempo, se realizan una serie de actividades que no son estrictamente obligaciones,

aunque de algún modo son de imprescindible cumplimiento, tales como las tareas domésticas, las compras, etc. Si al tiempo libre, le restamos el tiempo dedicado a estas actividades, identificamos el "tiempo liberado", que es el que tenemos realmente para el ocio, ya que es cuando realmente podemos elegir libremente las actividades que queremos realizar. El ocio, por tanto, surge cuando se realizan las actividades satisfactorias y gratificantes que posibilita el tiempo liberado de forma libre, decididas por uno mismo y gestionadas autónomamente. La elección y realización de estas actividades implican un compromiso personal que favorece el desarrollo de la identidad personal.

Como hemos dicho al principio, la frecuencia que coincide en los tres grupos son “quedar con los amigos” y “clases de reforzamiento”. Si analizamos lo que sugiere Cuenca (1998) respecto a las actividades de ocio, como aquellas que se desarrollan de manera libre y en tiempo liberado, “las clases de reforzamiento” deberían ser descartadas como actividades de ocio. Así, la actividad de ocio de mayor frecuencia y que cumple con lo descrito por Cuenca (1998) es “quedar con los amigos”.

Esta actividad es interesante de describir, porque, en cierto modo, “quedar con los amigos” implica la pertenencia a un grupo de pares o amigos, es el espacio de relación interpersonal donde los adolescentes aprenden roles necesarios para su desenvolvimiento social. A través del grupo, los adolescentes abandonan toda identidad proveniente de la familia, conservando solo la identidad cultural o religiosa a la que pertenecen y desde la cual interactúan socialmente con los integrantes de su grupo de amigos. El grupo de pertenencia le proporciona un escenario social, un territorio propio en el que sus miembros experimentan la interconexión con otros y les da la posibilidad de interpretar la identidad que adoptan en el interior de su grupo.

El *Informe de la juventud en España* (INJUV, 2012), señala que las actividades de tiempo libre mayoritarias, casi universales entre los jóvenes, son las que se conectan con el espacio relacional y tecnológico-audiovisual: el uso del ordenador, salir con amigos y amigas, escuchar música, ver televisión y descansar. Desde 2008, las actividades de ocio han descendido y las actividades culturales son claramente minoritarias entre los jóvenes, donde el cine o los conciertos son el principal referente para este tipo de actividades.

Si consideramos la segunda actividad más nombrada por los estudiantes, “clases de reforzamiento”, podemos hipotetizar que las clases del instituto, como la principal actividad obligatoria del día, no son suficientes para obtener buenos resultados académicos, donde el reforzamiento, fuera del horario de clases, se convierte en una actividad obligatoria que consume parte del tiempo liberado de los estudiantes. Quizá pueda ser esta una razón del descenso de las actividades de ocio y la calidad de dichas actividades por parte de los jóvenes, del cual nos habla el informe del Instituto de la Juventud.

g. Repetición de curso

Para finalizar el análisis de la primera subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)", analizaremos desde los relatos de los estudiantes, las razones por las cuales dicen, han repetido algún curso durante su trayectoria educativa.

Llegando a este punto, se hace interesante conocer la realidad educativa en España, ya que la elevada tasa de alumnos repetidores es muy superior a la media de la Unión Europea, y por esta razón se convierte en una de las grandes preocupaciones del sistema educativo, ya que la condición de repetidor está claramente vinculada con el fracaso escolar.

Los datos registrados en el análisis individual de los grupos de madurez, nos indican que el promedio de alumnos repetidores entre los tres grupos es de un 39,4%. Siendo en GA un 45,5%, en GP un 27,3% y en GM un 45,5%. Los datos se encuentran expresados en el siguiente gráfico N° 13:

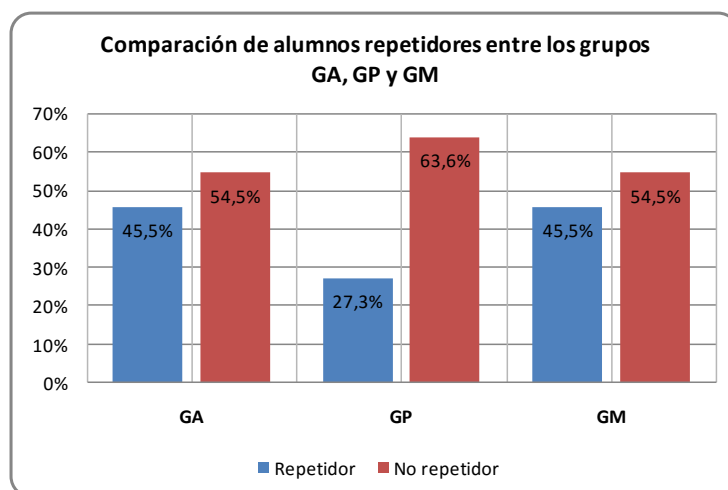


Gráfico N° 13: Porcentaje de alumnos repetidores y no repetidores de GA, GP y GM

El siguiente gráfico N° 14, expresa que, del total de alumnos repetidores entre GA, GP y GM, un 25% de ellos ha repetido más de un curso durante su trayectoria educativa.

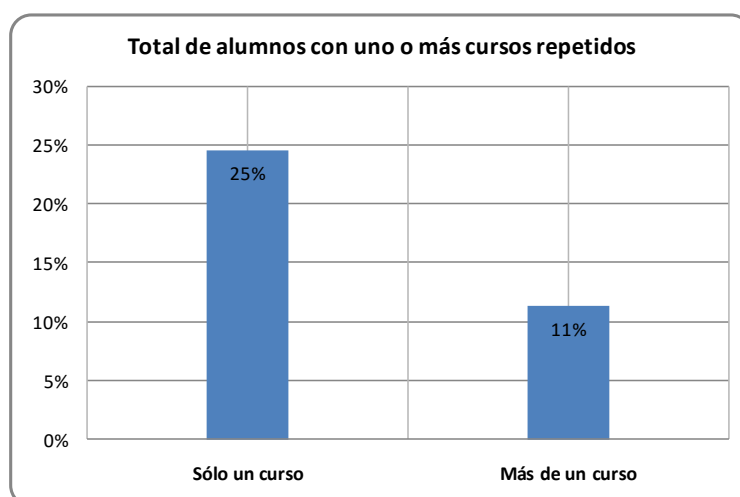


Gráfico N° 14. Porcentaje de alumnos que han repetido más de un curso durante su trayectoria educativa

En el gráfico N° 14, podemos apreciar que el 25% del total de alumnos han repetido solo un curso, mientras que los que han repetido más de una vez, alcanza el 11% del total de los alumnos repetidores, entre los tres grupos de madurez.

En el siguiente gráfico N° 15, se pueden conocer las diferencias de porcentajes entre los diferentes grupos, respecto a los alumnos que han repetido más de una vez durante su trayectoria educativa.

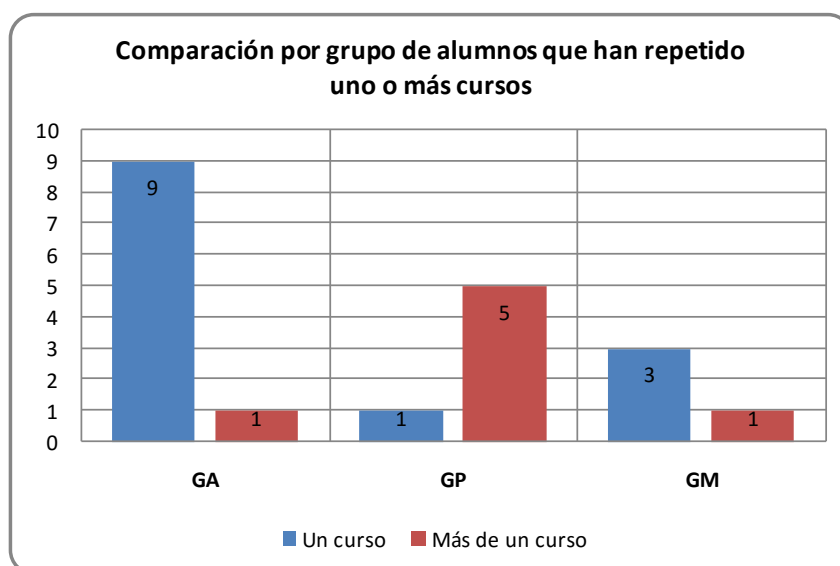


Gráfico N° 15. Porcentaje de alumnos por grupo, que han repetido un curso o más de un curso, durante su trayectoria educativa

El gráfico N° 15 nos muestra datos interesantes. Los alumnos repetidores, tanto de GA como de GM, en su mayoría han repetido una sola vez. Sin embargo, la situación es considerablemente distinta en GP, donde se aprecia la concentración casi total de los alumnos que han repetido más de una vez durante su trayectoria educativa.

Según el informe PISA (MEC, 2012), el 34% de los alumnos españoles de 15 años y que participaron en dicha muestra, han repetido al menos un curso. El porcentaje de alumnos repetidores desempeña un papel primordial en la determinación de los factores responsables del modesto rendimiento del alumnado en España.

Los altos porcentajes de repetición que se observan en España, representan un problema a la hora de obtener resultados educativos. Mientras los alumnos no repetidores alcanzan buenos resultados en PISA 2012, superiores al promedio de la OCDE y la UE en las tres materias evaluadas, los alumnos que repiten uno o dos cursos, se encuentran en el nivel "1" o, en el extremo, bajo del nivel "2" de la escala de

rendimiento, es decir, no alcanzan o alcanzan, por muy poco, los niveles mínimos necesarios para su correcta integración en la sociedad del conocimiento.

Este último dato que nos aporta el informe PISA (2012) y los porcentajes de repetición de nuestra investigación, de dos o más cursos en GP, puede ser considerado un aporte significativo para el sistema educativo, ya que el perfil de inmadurez que presentan los alumnos se relaciona directamente con los que han vivido esta situación más de una vez en su carrera educativa.

Es importante mencionar que, si España redujese las tasas de repetición y la brecha de rendimiento entre los alumnos repetidores y no repetidores, el sistema educativo español se posicionaría en el mismo nivel o superior al de la OCDE.

Para tener una visión gráfica de la situación, podemos apreciar los siguientes gráficos N° 16 y N°17:

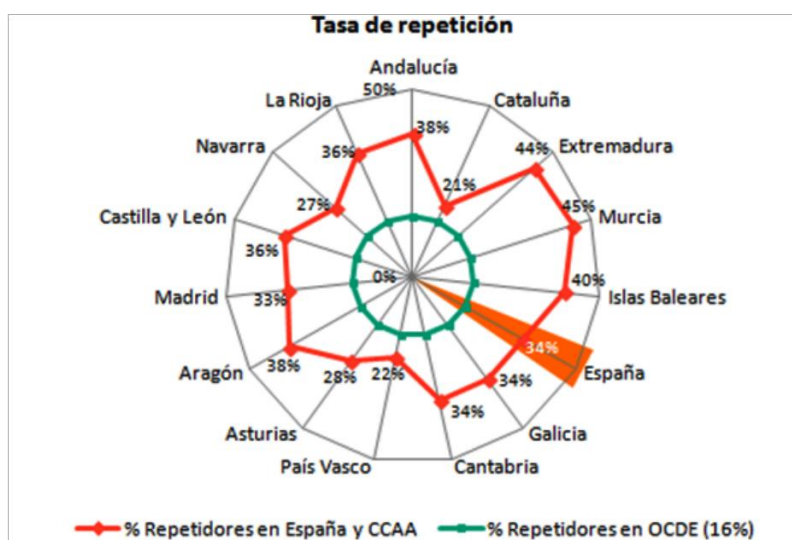


Gráfico N° 16: Tasa de alumnos repetidores en España y a nivel internacional.
Fuente MEC – Informe Pisa 2012

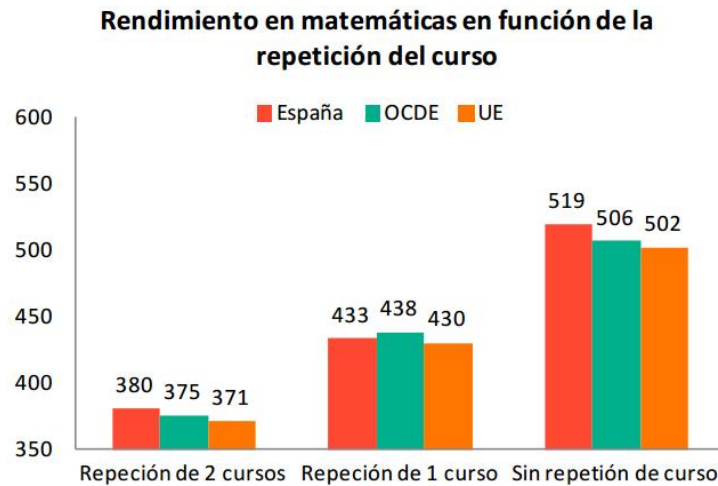


Gráfico N° 17: Rendimiento en función de la repetición.
Fuente MECD – Informe Pisa 2012

Ante esta compleja realidad y considerando que nuestra investigación se centra en conocer qué piensan los sujetos respecto a estas situaciones educativas, queremos conocer, desde un punto de vista comparativo, cuáles son sus razones por las que sus resultados académicos, no han sido exitosos.

En el análisis individual de GA, GP y GM emergieron diferentes factores relacionados con la repetición. En la siguiente tabla N° 19, se expresan las razones por las que los alumnos dicen haber repetido curso.

Razones atribuidas por repetir curso a partir de GA, GP y GM		
GA	GP	GM
Desmotivación personal	Desmotivación personal	Desmotivación personal
Influencia de malas compañías	Influencia del clima negativo de aula	Cambio de nivel educativo
Excesiva confianza personal	Bajo rendimiento escolar	Influencia de los problemas familiares
Inmadurez	Inmersión cultural	
Influencia de los problemas familiares	Actividad extra escolar	
	Influencia de los problemas familiares	

Tabla N° 19: Tabla comparativa que registra las razones por las cuales los alumnos dicen haber repetido curso

A través de la tabla N° 19, podemos establecer comparaciones y similitudes entre las razones que nos dan los estudiantes ante el por qué han repetido curso.

Las ideas que se repiten en todos los grupos son “desmotivación personal” e “influencia de los problemas familiares”.

La influencia de la familia siempre es abordada por diferentes estudios en los que solo se considera como un factor medible el nivel de escolarización de los padres, su nivel de ocupación y el número de libros en casa (Benito, 2007; Marchesi Ullastres, 2002; Cordero, 2014) como indicador de “fracaso escolar”⁹⁴, que incide directamente en el rendimiento que el alumno logra durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores de la educación en España (2015) señalan que el mayor porcentaje de alumno repetidor se da en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), específicamente en 1º de la ESO, siendo Andalucía una de las cinco Comunidades Autónomas que lideran estos porcentajes nacionales.

Para los estudiantes, las razones expresadas desde el punto de vista de la familia, tienen que ver con problemas relacionales en el interior de esta, que afectan su estado emocional e inciden directamente en su motivación personal y en el fracaso escolar.

GAS15: “Estaba perdida y mis padres están ahora con problemas de abogado, me afectó un poco y eso se vio reflejado en las notas”.

GPS64: “En 3º falté mucho porque mi abuela enfermó de cáncer, me quedaron 3 asignaturas y para el verano me fui a Marruecos y mi padre me encerró no puedo venir a dar los exámenes”.

GMS74: “El cambio de 6º a 1º de la ESO fue algo muy diferente, además ese mismo año fue la separación de mis padres”.

GMS75: “fue cuando me echaron de la casa, se me juntó todo y estaba todo el día pensando en dónde iba a vivir”.

GMS79: “2º lo repetí porque estaban pasando cosas en mi vida que no entendía y habían muchos problemas, mi madre estaba recayendo en la depresión, yo me sentía muy agresiva, los niños se metían conmigo”.

⁹⁴ Marchesi Ullastre (2002:7) señala que: El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.

Estos testimonios acerca de la influencia de los problemas familiares en su etapa de desarrollo es detonante en la motivación personal ante la tarea escolar. Los estudiantes que aún se encuentran en una etapa de inmadurez y que se enfrentan a esta dura realidad íntima, no encuentran en su entorno una base afectiva que le permita avanzar en su camino hacia la autonomía. El sujeto no cubre sus necesidades en el clan, bloquea su acción ante las responsabilidades sociales, en este caso su responsabilidad social educativa.

En los grupos de discusión, se ha planteado el debate ante la cuestión: "¿Creen que influye la familia en vuestra educación?". En GD1 todos los sujetos han dicho que sí. Sin embargo, el debate comienza cuando el sujeto de "aceptación", GD1S68, señala que:

GD1S68: "Si tú tienes problemas en tu vida diaria, tampoco tendría que influenciar, porque al final lo que te tiene que importar son los estudios".

Sin embargo, los sujetos de "aceptación" GD1S91 y GD1S117, señalan:

GD1S91: "Pasa que si estoy mal en mi casa no te pones a estudiar ni nada, no tienes ganas de nada".

GD1S117: "Es más importante otra cosa que estudiar".

Otros sujetos reflexionan de la siguiente manera:

GD1S68: "Porque si en tu casa tienes una tensión, no te puedes poner ahí (sube los brazos y hace el gesto de parar con la mano) ¡espérate! Que voy a estudiar, luego te atiando, ¡no! Porque estás ahí aunque no lo quieras, metido en el problema (mueve todo el cuerpo de un lado a otro)".

GD1S92: "Lo primero es atender eso, los problemas de la familia".

GD1S99: "Yo creo que es una opinión muy acertada la que tienen mis compañeros porque es verdad que uno le da vueltas al problema hasta intentar arreglarlo y mientras eso no ocurra no tomas en cuenta los estudios".

Desde el punto de vista de la idealidad, les preguntamos "¿Qué es para ustedes estar bien en casa?", ante lo que señalan:

GD1S46: "Estabilidad".

GD1S46: *“Armonía, que tú puedas hablar con tu familia sin problemas”.*

Para este grupo, la conclusión ante la influencia de la familia en los estudios fue que *“los estudios pueden quedar de lado cuando en la familia hay algún problema”*, por lo que las relaciones familiares pueden incidir directamente en la motivación personal de los estudiantes.

La desmotivación personal es otra razón de su fracaso escolar. En todos los grupos de madurez, se percibe la desmotivación, donde los alumnos señalan: *“Me distraje ese año no me lo tomé en serio y repetí”* (GAS101), *“me aburría me iba con mis amigos”* (GAS54), *“no hacía nada”* (GAS65), *“no di nada y repetí”* (GAS96), *“porque no le puse ganas”* (GAS15), *“en 4º no hacía nada... no me enteraba de nada”* (GPS45), *“porque pasaba de las clases”* (GMS46).

Marchesi (2002) está de acuerdo con que uno de los factores que explican el fracaso escolar tiene que ver con la capacidad del alumno, con su motivación y con su esfuerzo. En nuestro caso, en los relatos expuestos anteriormente, se puede apreciar claramente el desánimo escolar y las preferencias de agruparse con otros amigos o compañeros que se encuentran con los mismos sentimientos. Y quizás el estatus de madurez también sea un factor clave para asumir su responsabilidad ante los estudios.

Estos factores son relevantes y explican sólo una parte de los problemas de aprendizaje donde tanto la motivación como el esfuerzo están condicionados por su entorno social, su vida familiar y su experiencia educativa.

Polaino (2011: 10), no dice que:

“Lo que incita a una persona a moverse y el hecho de la automoción, afirmado por Aristóteles, parece estar ausente un importante eslabón. ¿Qué es lo que en realidad mueve a la persona a actuar, a ponerse en marcha, a moverse por sí mismo? Moverse por sí mismo precisa de algo que le active. Lo que activa a la persona a salir de su comodidad, de acuerdo con nuestra cultura clásica y tradicional, es el descubrimiento de un determinado valor”.

La motivación por realizar una actividad o tarea específica y no otra, desborda la capacidad y el esfuerzo personal. Lo que da motivos para activarlas (no debe ser impuesto), donde debe ser descubierto y experimentado por el propio sujeto.

Por ejemplo, un sujeto de aceptación repetidor de GP, señala que la razón por la cual repitió curso fue *“El año pasado me apunté a fútbol y me di el año de futbolista y dejé los estudios cuando quise retomarlos era tarde”* (GPS68).

Otros sujetos señalan que las razones de su repetición fueron: “excesiva confianza personal” (GAS18: *“Porque yo en 1º de la ESO no hice mucho que digamos y pasé. En 2º me pasó lo mismo y pensé que en 3º iba a ser así también y me lleve el palo”*); el “bajo rendimiento escolar” (GPS44: *“4º de la ESO. no llegaba al nivel de la clase”*); y el “cambio de nivel educativo” (GMS59: *“En 1º no se me dio bien el cambio de las asignaturas”*).

Estas tres razones las hemos agrupado, porque se encuentran centradas en la capacidad que tienen los alumnos para rendir en sus exámenes. Ante esto, Marchesi (2002) señala que hay alumnos que tienen especiales dificultades para el aprendizaje, por lo tanto, en estos casos los alumnos necesitan de una atención más personalizada por parte del profesor o de una ayuda de su familia, para que no acumulen retrasos académicos que son difíciles de recuperar. Si ellos creen haberse esforzado y tal esfuerzo no ha dado los resultados esperados, su autoestima se resiente y no encuentran más que frustraciones en el proceso de aprendizaje. Les cuesta aprender, no lo consiguen y no son reconocidos por ello. Previsiblemente, van a buscar en otras actividades, el reconocimiento social que necesitan.

Esta necesidad de búsqueda de reconocimiento puede ser un factor que influye en las razones que expresan nuestro alumnos: La “influencia de malas compañías” (GAS54: *“Porque me dejaba influir por mis compañeros, me aburría me iba con mis amigos y ya está”*); y la “influencia del clima negativo de aula” (GPS44: *“Cuando llegue a primero mi cabeza cambió, porque mi clase era muy mala, estaban todo el día peleando... yo también llegaba a ese tema, así que también es culpa mía”*).

Una última cuestión que hemos querido analizar, tiene que ver con la inmersión cultural. En este sentido, el sujeto de "aceptación" de GP, nos dice: *“Yo soy de*

Marruecos, no entendía el idioma y me costó mucho aprenderlo (...) me sentí muy discriminada por mis compañeros, sufrí mucho” (GPS64).

Los alumnos inmigrantes necesitan de una atención especial, tanto por la familia como por los profesores. El estudio de Pedraja y otros (2012) respecto al impacto de la concentración de inmigrantes sobre la repetición de curso en España, concluye que la incorporación al sistema educativo de alumnos inmigrantes, no produce una disminución de las tasas de promoción que presentan las escuelas. Esta situación es incluso beneficiosa para los nativos, puesto que los estudiantes inmigrantes se ven afectados en mayor medida por la repetición de curso. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta la dosis (porcentaje de estudiantes matriculados por escuela), se observa que la acumulación de estudiantes extranjeros, tiene un impacto negativo sobre las tasas de promoción, o lo que es lo mismo, incrementa el porcentaje medio de repetidores de todos los alumnos, en general, y de los nativos, aunque en este último caso, son necesarias acumulaciones mayores de alumnado inmigrante para alcanzar el mismo efecto.

Pedraja y otros (2012) concluyen su investigación preguntándose, por qué el incremento de alumnos inmigrantes produce tales efectos en el sistema educativo y, a través de qué canales actúa. Esto podría ser debido a que los estudiantes inmigrantes se incorporan a nuestro sistema educativo con un déficit en el lenguaje y un menor nivel educativo de partida, lo que provocaría, al elevar el número de alumnos inmigrantes por clase, una reducción de su nivel educativo medio. Algunas estrategias educativas para solucionar esta situación serían redistribuir el número de estudiantes por escuelas y proporcionar clases adicionales para compensar las dificultades de adaptación al nuevo idioma, sobre todo, en edades más tempranas.

Para nosotros, las soluciones propuestas por este grupo de investigadores no responden en su totalidad a la problemática de inmersión cultural. Ante el testimonio de GPS64, una verdadera integración comienza por considerar los efectos emocionales que experimentan, el alumno inmigrante entre los propios inmigrantes y con los nativos.

Fernández (2005), señala que un tipo de dificultades que se deriva de la marginación que la escuela hace de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar o bien a la

infravaloración de su propio grupo cultural o bien el rechazo de la escuela. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a la construcción de la propia identidad, y aún más cuando va unido a la situación de no conocer la lengua de adopción. En este caso se debe pensar en un curriculum compensador e integrador.

Zamora (2005) señala que existen culturas diferentes entre los inmigrantes y, por lo tanto, estas se enfrentan de distinta manera a la cultura escolar. Las posiciones sociales que ocupan los inmigrantes en su estrecha relación con el lugar de procedencia, marcan diferencias de acceso al sistema educativo, de oportunidad, de trato y de triunfo o fracaso en el mismo.

La ley en vigor que regula la educación, la LOMCE (2013), ignora tales diferencias, o peor, contribuye a la reproducción social de las desigualdades entre inmigrantes. La enseñanza de calidad parece reservada, al igual que ocurre con otros grupos sociales, a determinados inmigrantes. Y la mayoría de los proyectos, programas y acciones que se llevan a cabo actualmente bajo principios de multiculturalidad e interculturalidad, no hacen nada por cambiar esta situación.

Con esta última problemática que emerge desde los datos registrados en nuestra investigación, podemos finalizar diciendo, en palabras de Jimerson y Ferguson (2007), que la repetición de curso es el resultado de un alumno que demuestra tener problemas de aprendizaje debido a su inmadurez o a sus deficientes habilidades sociales. Estos autores resumen en dos ámbitos, las cuestiones que afectan el rendimiento académico de los estudiantes.

Al comparar, desde los estatus de madurez, las razones que nos han dado los alumnos respecto a este evento en sus vidas académicas, ayuda a identificar la interpretación de su realidad, de las emociones que provocó el desaliento ante sus capacidades y esfuerzo por el proceso educativo.

Los defensores de la repetición argumentan que la promoción de los alumnos con bajo rendimiento supone enfrentarlos a una situación para la que no están preparados. Asimismo, consideran que la repetición puede ser un estímulo para favorecer la disposición al estudio, el incremento del esfuerzo e incluso para hacerlos

más conscientes de su responsabilidad en su desempeño académico (Alexander y otros, 2003).

No obstante, existe una amplia evidencia empírica que cuestiona los efectos beneficiosos de esta estrategia sobre los resultados académicos (McCoy y Reynolds, 1999; Jacob y Lefgren, 2004, 2009; Manacorda, 2012), dando lugar a problemas de autoestima o adaptación o menores tasas de asistencia a clase y, en el largo plazo, mayores tasas de abandono escolar y menores salarios.

Uno de los desafíos expresados en la LOMCE (2013), señala que los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities), en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso, pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020.

En la siguiente tabla N° 20, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)", perteneciente a la categoría "Creencias y motivaciones" [ITEMETPRO].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
RELACIÓN FAMILIA, AMIGOS, ESTUDIOS			
Configuración familiar <i>Efectos de la separación de los padres en los alumnos</i>	No afecta al alumno cuando la relación conyugal ha sido problemática		GD2
	Afecta al alumno cuando él no era consciente del conflicto conyugal (es una sorpresa)		GD2
	Afecta en la atención del alumno necesita en el hogar		GD3
	Afecta porque involucra a los hijos en los conflictos propios del proceso de separación		GD3
	Afecta porque los alumnos tienden a sentirse culpables de la separación de los padres		GD3
	Su referencia de identidad son los padres		GD1- GD4
	Se autodefine como: "tengo que ser un ejemplo"		GD1- GD4
	Se autodefine como: "Los padres depositan la confianza en mí"		GD1
	Se autodefine como "Tengo mucha responsabilidad"		GD2
	El hermano mayor determina justicia		GD4
<i>Orden de nacimiento entre hermanos</i> <i>Hermano mayor</i>	El hermano mayor se le reconoce sabiduría, conocimiento y protección.		GD1- GS2- GD3- GD4
	Su referencia de identidad es el hermano mayor		GD2
	Se encuentra en permanente conflicto de poder con el mayor		GD2
	Pasa desapercibido, no puede opinar, no lleva razón		GD2-GD3
<i>Hermano del medio</i>			

<i>Hermano menor</i> <i>Hijo único</i>	Su referencia de identidad es el hermano mayor		GD1
	Le ponen más atención, le controlan más,		GD1- GD3- GD4
	Los mayores van en tu contra		GD3
	Su opinión no vale		GD2- GD3
	No entienden las cosas		GD4
	Su referencia de identidad son los padres		GD1
	Son mimados porque tienen todo lo que necesitan		GD1- GD2- GD3
	Son una mezcla de todos los hermanos		GD4
	Asume todas las responsabilidades		GD3- GD4
	Son independientes		GD2
	Son egoístas		GD2
	Si es tímido le costará relacionarse		GD4
Redes sociales	Las redes sociales de preferencia de los alumnos (Tuenti, Twitter y Facebook) coinciden con las preferencias de los estudios a nivel nacional.	GA - GP -GM	
	Muchos amigos en las redes sociales pero se interactúa con los amigos de siempre		GD2
	Permite configurar una nueva identidad		
	Permite conocer perfiles de identidad de otros sujetos		
	Preferencia de los sujetos por la red Twitter		GD2
	Mantenerse informado de manera instantánea		GD2
	Comprobar si la información publicada es verdadera		GD2
	Desarrollar habilidades comunicativas especiales		GD2
Amistad: Valores destacados	La amistad es considerada verdadera cuando es una relación duradera y basada en la confianza, solidaridad e intimidad	GA- GP- GM	
	Alumnos que se encuentran en un proceso de búsqueda personal	GM	
Actividades de ocio	Las actividades de “estudio en casa” y “clases particulares” ocupan el tiempo libre de los estudiantes, no tiene tiempo liberado para actividades de ocio de calidad	GA-GP-GM	
	La posibilidad de elección y realización de las actividades de ocio implican un compromiso personal que favorece el desarrollo de la identidad personal		
	La actividad “quedar con amigos” es una de las de mayor frecuencia. Por lo tanto, la única que estaría permitiendo el desarrollo de identidad personal.		
Repetir curso: Razones internas	“Desmotivación personal” se encuentra presente en todos los grupos de madurez, por lo tanto, los estatus de identidad pueden no ser una condición ante este factor de repetición de curso en la que subyacen otros factores.	GA-GP-GM	
Razones Externas	“Influencia de los problemas familiares” se encuentra como factor de repetición en todos los grupos de madurez	GA - GP -GM	
	Los estudios quedan a un lado cuando en la familia hay problemas		GD1
	<i>Estado de idealidad:</i> Estar bien, la armonía hablar con la familia sin problemas		GD1
	GA reconoce que la influencia de malas compañías, excesiva confianza personal y la inmadurez son factores que los llevaron a repetir curso.	GA	
	GP reconoce que el clima de aula negativo, bajo rendimiento, inmersión cultural y actividad extraescolar son factores que los llevaron a repetir curso	GP	
	GM reconoce que el cambio de nivel de curso y de las asignaturas es un factor que lo llevo a repetir	GM	
En resumen	Podemos decir que, a través de esta subcategoría hemos podido acercarnos a al perfil personal de los sujetos y de aspectos relacionados con su trayectoria como estudiantes. Ha sido interesante conocer las ideas de los sujetos acerca de la configuración familiar y cómo afecta al sujeto en su configuración identitaria y en los resultados académicos. La amistad sigue siendo el valor más cultivado por los sujetos, a pesar que el contexto de la sociedad red implica una nueva forma de relacionarse, de configurar la identidad personal, de acceder a la información. La amistad en el mundo real sigue siendo la más importante y determina el contacto que se mantienen en la red social. La actividades de ocio como indicador de elección personal y, por lo tanto, configuradora de identidad es uno de los aspectos personales no desarrollados por lo sujetos a causa de que el estudio ocupa el tiempo liberado que disponen los sujetos para poder desarrollarla. Quedar con amigos es casi la única actividad de ocio que se		

	encuentran desarrollando en sus vidas. Finalmente, a través de las ideas de los grupos de madurez y de discusión hemos podido acceder a las razones que influyen en el hecho de repetir curso. Entre estas razones destacan las de carácter externo.		
--	---	--	--

Tabla Nº 20: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITACRETRA]

4.3.2.1.2. Análisis de la subcategoría: “Conocimientos y sentimientos” [ITACRECON]

4.3.2.1.2.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas que se analizaron a continuación, se encuentran en los anexos N° 3.3. Ellas nos permitieron comparar las ideas de los sujetos entrevistados, a partir de sus conocimientos y sentimientos, respecto a ciertas temáticas personales, en el contexto representado por la subcategorización que muestra la figura N° 23.

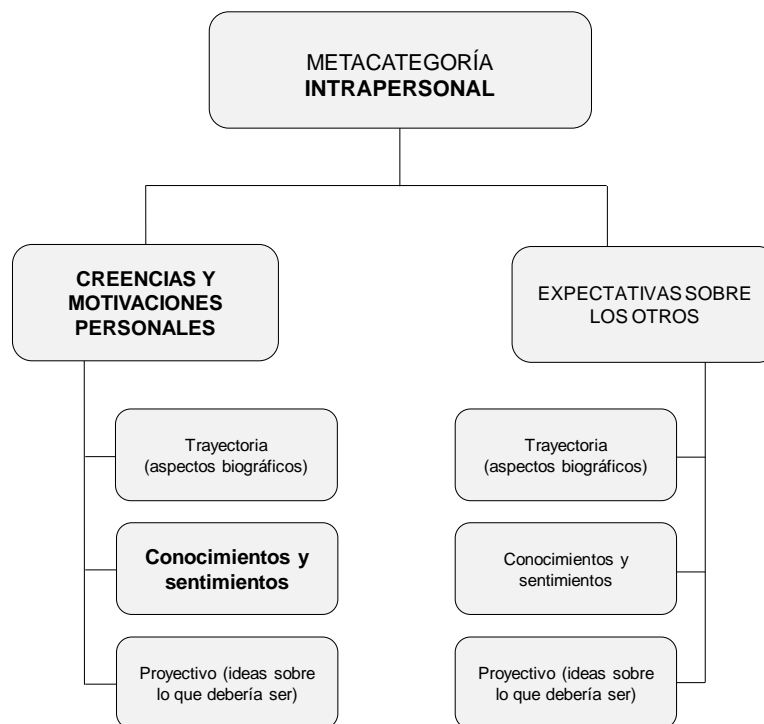


Figura N° 23: Subcategorización para la categoría "Creencias y motivaciones personales" [ITACRECON]

A través del siguiente análisis comparativo de los grupos de madurez, pudimos comprender qué sienten los sujetos ante el hecho de ir al instituto, lo que piensan respecto a las creencias básicas sociales (amor, política, Dios, amistad, entre otras), sus fortalezas personales necesarias para el desarrollo de su autonomía (responsabilidad, confianza personal, creatividad) y su estado emocional frente a la vida (lo que le hace sentir bien y mal, si tiene problemas y grado de felicidad).

Para poder analizar esta subcategoría, hemos agrupado las preguntas según ámbitos. Así, nos encontraremos con cuatro ámbitos a saber

- Ámbito 1. "Relación con el instituto y el aula", donde se pretende comprender las emociones y sentimientos que experimentan los sujetos desde que comienza su día hasta que llegan al aula.

- Ámbito 2. "Percepción de las creencias sociales", donde se pretende conocer qué es lo que piensan los sujetos respecto a las creencias sociales y su grado de compromiso hacia ellas.

- Ámbito 3. "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía", para conocer el grado de desarrollo de ciertas habilidades y fortalezas personales que le permiten afrontar el contexto social.

- Ámbito 4. "Estados emocionales frente a la vida", para conocer el grado de satisfacción personal frente a su contexto y el desarrollo de sus vidas.

A. Análisis de “GA” respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula"

Las seis primeras preguntas a analizar en la subcategoría “conocimientos y sentimientos”, se formularon con la intención de conocer cuáles son los estados emocionales que experimentan a diario los estudiantes, desde el momento en que se despiertan por la mañana y se preparan para ir al instituto, hasta que experimentan el primer contacto visual con el aula.

Generalmente, este tránsito no es considerado en el proceso educativo, pero el hecho de poder conocerlo nos puede ayudar a comprender si existe o no, una motivación personal por el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los estudiantes.

Se han planteado las siguientes preguntas: "¿Qué sientes cuando estás preparándote para venir al instituto?", "¿Qué sientes cuando llegas al instituto?", "¿Te gusta el instituto?", "¿Qué sientes cuando llegas a tu clase?", "¿Qué ves cuando llegas a tu clase?", "¿Te gusta cómo es?".

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL					
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales					
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos					
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS					
Primeros sentimientos antes de ir al instituto	Primeros sentimientos al llegar al instituto	Te gusta el instituto	Primeros sentimientos cuando llegas al aula	Lo primero que ves cuando llegas al aula	Te gusta cómo es tu aula
Pereza, cansancio 10 sujetos	Bien, nada y tranquilidad 11 sujetos	Sí 17 Sujetos	Normal 11 sujetos	Compañeros, grupos, amigos, novia 19 Sujetos	Sí 13 sujetos
Agobio, nervios 4 sujetos	Resignación 4 sujetos	Más o menos 3 sujetos	Alegría 3 sujetos		Podría estar mejor 5 sujetos
Rutina, aburrimiento, monotonía 4 sujetos	Agobio 3 sujetos	No 2 sujetos	Incomodidad 2 sujetos	Aula Vacía 2 sujetos	No 2 sujetos
Resignación 2 sujetos	Mal 2 sujeto		Impotencia 2 sujetos	Su sitio 1 sujeto	Hay otras peores 1 sujeto
Bien 1 sujetos	Aburrimiento 1 sujeto		Aburrimiento 1 sujeto		Un poco 1 sujeto
Martirio 1 sujeto			Nervios 1 sujeto		

Tabla Nº 21: Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Relación con el instituto y el aula"

Respecto a la primera cuestión "¿Qué sientes cuando estás preparándote para venir al instituto?", podemos apreciar en la tabla Nº 21, que GA, los sentimientos que experimentan los sujetos son de tendencia negativa. La mayor frecuencia está representada por 10 sujetos que expresan que lo que sienten es "pereza o cansancio". Le siguen 4 sujetos que expresan "agobio", "nervios", 4 sujetos indican "rutina", "aburrimiento", "monotonía", dos sujetos indican "resignación" y el valor de uno para "martirio" y "bien".

Para la pregunta "¿Cuál es el motivo por el que experimentan estas emociones o estados de ánimo?", la tendencia significativa en GA indica que los sujetos sienten "pereza" o "cansancio" por ir al instituto. Señalan que esa sensación depende, muchas veces, de lo que toque ese día como asignatura o a primera hora, por ejemplo:

GAS19: "Flojera, hay días que sí me quiero levantar y otro que digo me quiero acostar mejor. Eso me pasa cuando me toca inglés a primera hora".

GAS15: "Dependiendo de las horas que tenga, porque si tengo inglés ahí hay gente que no te deja dar clases, entonces va a ser un martirio y no voy a poder dar clase,".

GAS99: "Sueño, mucho sueño, pereza. A veces tengo ganas de venir. Bueno depende del día, de la hora a la que me haya acostado y a veces depende de la materia, pero solo algunas veces".

Para seguir indagando en el tránsito de estados emocionales que viven los estudiantes, desde que se preparan para ir al instituto hasta el aula misma, les hemos preguntado a los sujetos las sensaciones que experimentan cuando llegan al instituto. Se puede apreciar que la frecuencia más alta es de 11 sujetos, que expresan "sentirse bien", "no sentir nada en especial" o "sentir tranquilidad".

En las narraciones de los sujetos, se detecta que la tarea educativa o estudio, y las horas de permanencia en el instituto, son valorados negativamente por los sujetos, sin embargo, en sus declaraciones surge un elemento que es motivador para ellos a la hora de llegar al instituto. Este fenómeno tiene que ver con el encuentro que se produce con amigos y compañeros, que transforma lo negativo a positivo. Así, nos lo han contado los siguientes sujetos:

GAS18: "Ver a todos mis amigos que están aquí, a mí me gusta, yo me siento bien aquí, yo no me agobio".

GAS23: "Sé que tendré que estudiar todo el día pero sé también que estaré con mis amigas".

GAS113: "Al principio dices ¡uf, otra vez aquí! y te agobias un poco porque tienes que llegar y hacer muchas cosas. Pero ahora ves a tus amigos, te pones a hablar con uno y con otro y eso te anima, te vas alegrando".

Por otro lado, 9 sujetos continúan experimentando sensaciones negativas al momento de llegar al instituto, algunos ejemplos:

GAS97: "Lo único que hago es caminar y ya está, que ya no tengo tanta vuelta que darle".

GAS98: "Que quedan seis horas para salir".

GAS62: "Que tengo que aguantar las clases, pero que ya luego tengo todo el día para mí".

Luego de conocer sus estados emocionales al momento de prepararse para ir y llegar al instituto, les preguntamos directamente si les gustaba el instituto. La frecuencia más alta corresponde a 17 sujetos que han señalado que "sí" les gusta, 3 sujetos son neutrales al señalar que les gusta "más o menos" y dos sujetos señalan que "no" les

gusta. Las razones del porqué les gusta, van en dos sentidos: una es por "estar con los amigos" y la segunda, ya que a pesar del esfuerzo que implica el estudio, reconocen la importancia que tiene para su vida.

Por otro lado, nos interesaba saber qué es lo primero que ven cuando llegan al aula. Aquí, 19 sujetos hacen referencia que lo primero que ven son personas, es decir, a sus compañeros, a los distintos grupos que se forman, a los amigos y a la novia.

Indagamos nuevamente en las emociones que experimentan, pero esta vez cuando llegan al aula. Once sujetos expresan no sentir "nada en especial"; 3 sujetos expresan sentir "alegría"; y 6 sujetos siguen experimentando sensaciones negativas tales como "incomodidad", "impotencia", "aburrimiento" y "nervios".

Los estudiantes que siguen experimentando estas sensaciones negativas señalan lo siguiente:

GAS15: "Siento impotencia por no saber cómo controlar la situación, si fuera más tranquila te ayuda a ti y ayuda a los demás a estudiar".

GAS18: "Que me gustaría llevarme bien con todo el mundo, porque no es que a mí no me cae nadie mal de mi clase. Porque a lo mejor yo me junto con personas que a mi clase no le caen nada bien. Entonces, yo digo a ver es que a mí no me caen mal pero le caen mal a mis amigos".

GAS23: "Aburrimiento, porque mucho silencio, que se animen todos un poco más, son todos muy callados. Hay veces en las que nos reímos todos juntos pero normalmente es súper aburrida".

GAS84: "Un poco incómoda por esto de las diferencias de edad pero cuando estoy con mis amigas ya me siento bien, tranquila".

GAS19: "Que si no están mis amigas me pongo muy nerviosa".

Estas sensaciones tienen que ver en su mayoría con la relación que establece el estudiante hacia el grupo curso, que se traduce en el clima de aula. Un buen clima de aula favorece la confianza, la seguridad y la motivación que necesita un estudiante para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Profundizaremos esta problemática a partir del análisis comparativo entre los grupos.

Finalmente, les preguntamos si les gustaba su aula. Trece sujetos han dicho que "sí" y 5 sujetos han dicho que "podría estar mejor".

En resumen, podemos decir que si bien, indagar en estos aspectos parece no ser significativo para el proceso educativo, nos ayuda a acercarnos a las primeras emociones que experimenta el sujeto, según su estatus de identidad personal, desde que se prepara para llegar al instituto para comenzar el proceso educativo junto a profesores y compañeros.

En este sentido, GA experimenta emociones que van desde lo negativo a lo positivo y se produce principalmente por la calidad de la relación humana que han desarrollado en el instituto con algunas personas. Mientras que la rutina del estudio, los deberes, ciertas asignaturas, algunos profesores y el tiempo de permanencia en el instituto, se convierten en factores que lleva a ciertos sujetos, a experimentar una continuidad de emociones negativas.

B. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL					
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales					
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos					
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS					
Primeros sentimientos antes de ir al instituto	Primeros sentimientos al llegar al instituto	Te gusta el instituto	Primeros sentimientos cuando llegas al aula	Lo primero que ves cuando llegas al aula	Te gusta cómo es tu aula
Pereza, cansancio, sin ganas 14 sujetos	Nada o normal 14 sujetos	Sí 15 sujetos	Nada, normal, bien 10 sujetos	Compañeros, grupos, amigos 14 sujetos	Sí 6 sujetos
Aburrimiento 2 sujetos	Bien 4 sujetos	No 1 sujeto	Tranquilidad 4 sujetos	Mobiliario 2 sujetos	Podría estar mejor 5 sujetos
Agobio 2 sujetos	Cansancio 2 sujetos	Más o menos 4 sujetos	Nervios 2 sujetos	Profesor 2 sujetos	No 1 sujeto
Motivación 1 sujeto	Resignación, agobio 2 sujetos		Confianza 2 sujetos	Vacía 2 sujetos	No lo sé 1 sujeto
Nada 1 sujeto	Rutina 2 sujetos		Alegría 1 sujeto		
	Nervios 2 sujetos		Agobio 1 sujeto		

Tabla Nº 22: Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Relación con el instituto y el aula"

Respecto a la primera cuestión "¿Qué sientes cuando estás preparándote para venir al instituto?", podemos apreciar claramente, en GP, que los sentimientos que experimentan los sujetos son en su mayoría negativos. En la tabla Nº 22, se aprecia que 14 sujetos manifiestan que lo que sienten es “pereza”, “cansancio”, “sin ganas”. Le siguen dos sujetos que expresan “aburrimiento” y dos sujetos que indican “agobio”.

Ante la pregunta "¿Cuál es el motivo por el que experimentan estas emociones o estados de ánimo?", los sujetos que han expresado que esas sensaciones dependen, muchas veces, de factores como la asignatura, levantarse temprano, apatía por el estudio y la extensión horaria:

GPS64: “Depende del día, de la asignatura que me vaya a tocar”.

GPS45: “Levantarse temprano, ¡uf!”.

GPS87: “Me gusta mucho aprender, no me gusta mucho eso de estudiar que es cosa diferente”.

GPS90: “Hay horas que son muy duras y me cuesta y otras que pasan muy rápido”.

Sin embargo, emergen desde sus expresiones un factor que produce un cambio de actitud respecto al hecho de ir al instituto. Las razones son: “piensan en su futuro”, “si hay una asignatura que te gusta mucho”, “si se relaciona bien con alguien” o, simplemente, por “cumplir con los estudios”:

GPS38: “Vengo porque si no en el futuro no vas a ser nada”.

GPS71: “Si hay una asignatura que te gusta mucho te levantas con más ánimo de dar la clase”.

GPS92: “Me dan ganas porque me relaciono muy bien con mis amigas”.

GPS121: “Que tengo mucho sueño y que tengo que hacerlo porque tengo que tener algo”.

Por otro lado, hemos preguntado a los sujetos qué sensaciones experimentan cuando llega al instituto. Se puede apreciar, en general, que 14 sujetos expresan "no sentir nada", "sentirse bien" o "sentirse normal" cuando llegan al instituto.

GPS71: “Sí me gusta, por el hecho de poder elegir más optativas me siento mucho más seguro de poder haber elegido lengua porque el año pasado tenía Física y Química y lo pasé muy mal, no me gustaba nada”.

GPS120: “Me siento bien porque es cuando voy a ver a mis amigos, porque aquí tengo muchos amigos”.

GPS76: “Que llega un nuevo día y que hay que aprender cosas nuevas”.

Luego de indagar en sus estados emocionales en el tránsito diario de prepararse para ir y llegar al instituto, les preguntamos directamente si les gustaba el instituto donde 15 sujetos han señalado que “sí” les gusta el instituto, frente a un sujeto que señala que “no” le gusta y 4 neutrales señalan que les gusta “más o menos”.

Las razones del porqué les gusta el instituto son por estar con los amigos, les gustan las instalaciones, les gustan algunos profesores, prefieren estar en el instituto en vez de estar en casa y porque "me lo paso bien".

Por otro lado, nos interesaba saber qué es lo primero que ven cuando llegan a su aula. Aquí, 14 sujetos hacen referencia las personas, es decir, sus compañeros y los distintos grupos que se forman. Dos sujetos hacen referencia al profesor y dos sujetos ven el aula vacía por llegar de los primeros.

Además, indagamos en las emociones que experimentan cuando llegan al aula. Aquí, se puede decir que hay una frecuencia de 17 sujetos que expresan "no sentir nada en especial", "sentirse normales", "sentirse bien", "sentir alegría", frente a dos sujetos que expresan sentir "nervios" y uno que expresa sentir "agobio".

GPS45: "Un poco de nervio, no sé qué tal irá el día".

GPS16: "Un poco nerviosa pero eso depende de si veo o no a mis amigas".

GPS38: "Tranquilidad si están mis amigos del grupo, si no están un poco nervioso".

Finalmente, les preguntamos si les gustaba su aula, donde 6 sujetos han dicho que "sí" les gusta y 5 sujetos han dicho que podría "estar mejor". Solo un sujeto dice que "no" le gusta su aula.

Desde los argumentos de GP, podemos apreciar claramente que las sensaciones previas que experimentan los estudiantes antes y al llegar al instituto, no son positivas. Esto es atribuido por los estudiantes a las tareas propias del proceso de enseñanza. Sin embargo, las sensaciones se transforman a positivas cuando piensan en las relaciones que establecen, a través de él, con los compañeros, amigos, algunos profesores y ciertas asignaturas. A esto, debemos destacar que ir al instituto es, para la mayoría de los sujetos de GP, una "necesidad" para sacar sus estudios, una oportunidad para el futuro, lo que se puede interpretar, tanto como una motivación, como una obligación:

GPS16: "Es que tengo que venir para hacer bachillerato y luego una carrera universitaria"

GPS68: "Yo lo veo como una oportunidad, como un futuro así que hay que aprovecharlo"

GPS76: "Al instituto tu vas aprender, te culturizas, te haces tu futuro".

GPS76: "Sí, pero es más que nada que prefiero estar aquí antes que estar en mi casa porque me estoy haciendo mi futuro y para eso tengo que estudiar".

C. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL					
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales					
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos					
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS					
Primeros sentimientos antes de ir al instituto	Primeros sentimientos al llegar al instituto	Te gusta el instituto	Primeros sentimientos cuando llegas al aula	Lo primero que ves cuando llegas al aula	Te gusta cómo es tu aula
Pereza, sueño, cansancio 4 sujetos	Motivación 5 sujetos	No 6 sujetos	Tranquilidad 4 sujetos	Compañeros, alumnos, gente, profesor 10 sujetos	Podría estar mejor 4 sujetos
Pocas ganas 3 sujetos	Rutina 2 sujetos	Sí 4 sujetos	Angustia, agobio, rutina 3 sujetos		Sí 4 sujetos
Agobio 1 sujeto	Agobio 1 sujetos	Más o menos 1 sujeto	Nada 3 sujetos	Mobiliario 1 sujeto	No 3 sujetos
Motivación 1 sujeto	Amargura 1 sujeto		Alegría 1 sujeto		
Cabreo 1 sujeto	Sueño 1 sujeto				
Depende del día 1 sujeto	Nervios 1 sujeto				

Tabla Nº 23: Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Relación con el instituto y el aula"

Respecto a la primera cuestión "¿Qué sientes cuando estás preparándote para venir al instituto?", la tabla Nº 23 nos muestra que, en GM, los sentimientos que experimentan los sujetos son en su mayoría negativos. Aquí, 4 sujetos manifiestan que lo que sienten es “pereza”, “sueño” y “cansancio”. Le siguen 3 sujetos que dicen sentir “pocas gana de venir”. Las expresiones como “agobio”, “cabreo”, “depende del día”, han sido mencionadas solo una vez entre los sujetos del grupo. Solo un alumno ha expresado sentir “motivación” cuando se prepara para ir al instituto.

Ante la pregunta "¿Cuál es el motivo por el que experimentan estas emociones o estados de ánimo?", solo un sujeto argumenta el por qué siente pereza, sueño y cansancio, indicando lo siguiente:

GMS85: “Que me tenía que haber acostado más temprano, me levanto cansado y siempre intento pensar positivo, bueno un día menos.”

A su vez, GMS75 señala:

GMS75: “Me cabreo a veces porque tengo que levantarme y no me gusta levantarme temprano”.

Por otro lado, hemos preguntado a los sujetos qué sensaciones experimentan al llegar al instituto. Se puede apreciar que 5 sujetos señalan que se sienten “motivados”, sin embargo, 6 sujetos expresan sensaciones negativas como “rutina”, “agobio”, “amargura”, “sueño” y “nervios”. A partir de sus respuestas, llama nuestra atención dos sujetos que mencionan a los amigos y compañeros como factor motivacional que incide en sus estados emocionales. Así, GMS75 dice sentir “cabreo” al momento de prepararse para ir al instituto, pero al momento de llegar, señala sentirse bien:

GMS75: “Bien, porque como ya estoy despierta y con los amigos ya todo pasa”.

Así también, GMS115, en la pregunta anterior, señalaba que las sensaciones que experimenta antes de ir al instituto dependen del día, de la asignatura que le toque. Sin embargo, al momento de llegar al instituto expresa sentir lo siguiente:

GMS115: “Pos veo a mis compañeros todos con cara de dormidos y digo que se acabe ya el día por Dios.”.

Por otro lado el sujeto GMS114 expresa sentir “amargamiento”:

GMS114: “Amargamiento [sic]. Porque no me gusta estar aquí, porque son muchas horas, no me gusta el instituto o no me gusta nada. No me gusta la gente que hay aquí. Además, son muchas horas encerrados”.

También es muy interesante dar a conocer lo que piensa GMS79 que experimenta un estado de contradicción frente al hecho de llegar al instituto.

GMS79: “Que queda un día muy largo por delante. Es como que quieres hacer algo que por una parte gusta y por otra no.”.

Dicha contradicción, la fundamenta en la siguiente idea:

GMS79: “Cuando tu quieres estudiar por tu cuenta estudias lo que tú quieres, lo haces con ganas. Pero cuando te obligan hacer algo que tú no quieres porque esas son asignaturas que te han impuesto, las horas que te han impuesto y el profesor que te han impuesto, se pierde la ilusión”.

Luego de indagar en los estados emocionales que experimentan los estudiantes de GM al momento de ir y llegar al instituto, les preguntamos directamente si les gustaba el instituto, a lo cual 4 sujetos han señalado que “sí” les gusta el instituto, sin embargo, la frecuencia más alta quedó representada por 6 sujetos que dicen que “no” les gusta y sólo un sujeto es neutral señalando que le gusta “más o menos”. Aquí, claramente, se aprecia una tendencia negativa frente al instituto. Sus razones son:

GMS105: “No, porque hay que estudiar, porque a mí me cuesta relacionarme y todo y pues entonces es, no sé, no hablo mucho pero me cuesta.”

GMS114: “No, no me gusta la forma de este instituto de organizarse, la gente que hay aquí tampoco me gusta porque da gritos y gritos por el pasillo.”

GMS115: “No me disgusta, no es para mí una tortura, lo quitaría obviamente si se pudiera, o rebajaría por lo menos las horas para que no sea tan temprano. Pero bueno es una forma de formarnos, no estar en la calle tirados continuamente”.

GMS117: “No, porque a nadie le gusta trabajar”.

Por otro lado, nos interesaba saber qué es lo primero que ven cuando llegan a su aula. Aquí, 10 sujetos hacen referencia a las personas, es decir, sus compañeros, alumnos, gente y profesor. Solo un sujeto hace referencia directa al mobiliario del aula.

Frente a la pregunta “¿Qué sienten cuando llegan al aula?”, se puede decir que 8 sujetos no expresan sensaciones negativas, mientras que 3 sujetos expresan sensaciones como “agobio”, “angustia” y “rutina”.

GMS74: “Depende mucho del día, algunos es decir ‘otra vez aquí’ y otros son ‘vamos darle ánimo y que pase todo, ya’”.

GMS75: “Que va quedando poco para que termine el día”.

GMS75: “No sé, no me gusta, angustia. En verdad no me acomoda vamos”.

Finalmente, les preguntamos si les gustaba su aula. La frecuencia más alta corresponde a 4 sujetos que han dicho que “podría estar mejor”, 4 sujetos han dicho que “sí” les gusta y 3 sujetos manifestaron que “no” le gustaba su aula.

Las opiniones respecto al aula en GM, son muy extensas. Algunas interesantes de conocer son:

GMS74: “Es muy aburrida, tiene poco color. Me gustaría más adornada con cosas que te animen más en vez de algo tan monótono”.

GMS79: “No, es muy triste porque no hay nada que nos identifique en la clase. Tenemos libertad para colocar cosas pero nadie tiene interés porque no ven la clase como suya”.

GMS85: “Hombre, si tuviera su aire y como otras aulas su pizarra digita. Es mucho mejor, mucho más fácil, pero bueno ya te acostumbras a esto y no se puede estar mejor”.

GMS115: “Pienso que deberíamos decorarla más la verdad. Es algo que depende de nosotros, no de la tutora. Pero bueno, dentro de lo que cabe por lo menos está limpia”.

Por un lado, los estudiantes reconocen que el espacio que comparten (el aula) debe ser mantenido y decorado por ellos mismos, porque saben que tienen la libertad para ello. Sin embargo, GMS79 señala claramente la falta de identidad grupal en el curso, esto acompañado de su expresión de tristeza.

En resumen, podemos decir que GM experimenta sensaciones más negativas que positivas frente a estas primeras etapas de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje cuestionando mucho más, la escasa libertad que experimentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se percibe como un acto impuesto.

D. Análisis de “GA” respecto del ámbito "Percepción de las creencias sociales"

A través de las respuestas en los diferentes grupos según sus estatus de identidad, descubriremos el grado de compromiso ideológico que han alcanzado los sujetos respecto a diferentes conceptualizaciones culturales y sociales que aquí planteamos: amor, amistad, matrimonio, Dios y la política.

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL				
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS				
¿Crees en el amor?	¿Crees en la amistad?	¿Crees en el matrimonio?	¿Crees en la política?	¿Crees en Dios?
Sí 19 sujetos	Sí 22 sujetos	Sí 16 sujetos	No 14 sujetos	No 11 sujetos
No lo sé 3 sujetos		No 5 sujetos	No lo sé 4 sujetos	Sí 8 sujetos
		No lo sé 1 sujeto	Si 4 sujetos	Si y no 2 sujetos

Tabla N° 24: Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Percepción de las creencias sociales"

Según se puede observar en la tabla N° 24, en GA, se aprecia que existe un 100% de compromiso de idealidad por parte de todos los sujetos frente a la creencia de la amistad. Así también, 19 sujetos presentan un fuerte compromiso con el amor. El matrimonio presenta a 16 sujetos que creen en él, mientras que 5 sujetos afirman no creer en él.

Por otro lado, se les ha preguntado directamente si creen en Dios. La frecuencia más alta es de 11 sujetos que han dicho que “no” creen en Dios, mientras que 8 sujetos expresan que “sí” creen en él y solo dos sujetos declaran no tenerlo claro.

GAS15: “No soy religiosa, mi padre si lo es, pero hay que tener fe en algo yo lo comprendo. Pero No, creo en mis propias ideas”.

GAS25: “No, porque no creo en él. No creo que haya alguien. Mis padres no creen en Dios”.

GAS99: “Yo creo que uno muere y muere y ya está. No hay nada más, y si hay algo puede que sea vacío o el limbo”.

GAS118: “Creo en lo que veo y no creo haberlo visto, así que”.

Uno de los conceptos culturales que más ha creado diálogo, conflicto y dudas a la hora de responder, ha sido en la creencia política. Aquí, 14 sujetos dicen “no” creer en la política, 4 sujetos dicen “no saber”, mientras que 4 sujetos manifiestan “sí” creer en la política.

Es interesante que todos los sujetos que tienen estatus de "moratoria", dicen no creer en la política, junto con algunos sujetos del estatus de "logro". Entre sus razones, encontramos las siguientes:

GAS62: “Siempre dicen que van a cambiar las cosas y es al revés siempre lo empeoran”.

GAS65: “No, porque hay falsedad.”.

GAS96: “No creo mucho porque como la usan últimamente se ve que sólo es para robar dinero y eso no es ayudar al pueblo, lo perjudica”.

GAS118: “No más que hay corrupción y si te digo la verdad un político siempre tiene mucha cara, yo lo veo así y hay muchas pocas personas que sepan llevar esto adelante.”.

GAS97: “Cada vez menos, hombre ahora con todo lo que he visto cada vez menos. Quizás cuando crezca pueda darme cuenta si cambia algo pero ahora mismo lo veo muy malo”.

GAS113: “Actualmente no mucho, por todo lo que está pasando ahora no se está tomando en serio la política. La gente tiene mucho bipartidismo y eso influye mucho en la juventud y en las generaciones que llegamos a ser mano de obra”.

Nos damos cuenta en sus narraciones del malestar que sienten a raíz de los engaños que emergen del ámbito político. Sin embargo, más allá de la desilusión en sus palabras y más allá de una clara preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de los representantes de la ciudadanía, subyace en ellos una actitud y una opinión política innata, aunque desilusionada, de justicia.

Por otro lado, es interesante que varios sujetos reconozcan no saber acerca de política, porque no les interesa o porque son conscientes de que no lo saben.

GAS48: “Bueno, yo de política no es que sepa mucho. Desconfío de ellos”.

GAS25: “No, no sé, no entiendo mucho del tema pero es que tampoco me interesa”.

GAS19: “Uy, en la política, no tengo ni idea de eso”.

Finalmente, debemos conocer lo que opinan los estudiantes de GA, específicamente, los sujetos con estatus de "logro", que "sí" creen en la política:

GAS29: "Sí, en estos momentos no hay políticos que hagan bien su trabajo, pero sí creo en la política y en la existencia de personas que puedan representarnos".

GAS98: "La política es muy importante, porque sin ella las cosas se pueden descarrilar mucho. Y si ves ahora, estamos fatal porque hay falta de interés y eso no es bueno, ni menos ahora que tenemos un gran problema con la crisis y sobre todo con la corrupción".

GAS13: "Si no se inculca desde pequeño cuando lleguen a votar no saben cómo, no le toman la importancia que merece".

En resumen, podemos ver que GA presenta un fuerte compromiso frente a la amistad, el amor y el matrimonio, mientras que las creencias como la política y Dios son cuestionadas y negadas.

E. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL				
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS				
¿Crees en el amor?	¿Crees en la amistad?	¿Crees en el matrimonio?	¿Crees en la política?	¿Crees en Dios?
Sí 16 sujetos	Sí 20 sujetos	Sí 13 sujetos	No 9 sujetos	Sí 13 sujetos
No 1 sujeto		No lo sé 4 sujeto	Si 6 sujetos	No 5 sujetos
No lo sé 1 sujeto		No 2 sujetos	No lo sé 3 sujetos	No lo sé 2 sujetos
			Ni sí ni no 2 sujetos	

Tabla Nº 25: Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Percepción de las creencias sociales"

A partir de la tabla Nº 25, podemos apreciar que, en GP, existe un 100% de compromiso de idealidad por parte de todos los sujetos frente a la creencia de la amistad. Así también, 16 sujetos presentan un fuerte compromiso con el amor. El matrimonio presenta una frecuencia de 13 sujetos que dicen “sí” creer en él, 4 sujetos que dicen “no saberlo”, mientras que dos sujetos manifiestan que “no” creen en el matrimonio. Podemos apreciar que para esta última creencia, los sujetos de GP aún no tienen una clara postura ante este concepto social:

GPS64: “No sé, mi padre ha tenido varios matrimonios”.

GPS86: “Eso ya no lo sé, como están las cosas ahora se casan y a los meses se separan”.

Por otro lado, es interesante señalar que los sujetos que dicen “sí” creer en el matrimonio, fundamentan sus razones en el amor que puedan sentir las personas para decidir estar juntos y, por otro lado, ponen de ejemplo, la relación de sus padres:

GPS67: “Si encuentras a una persona que te va a querer podrás estar todos los años contigo”.

GPS44: “Sí, por ejemplo mis padres, se conocen de muy pequeños, se llevan muy bien”.

Así también, para los sujetos que han dicho no creer en el matrimonio, si bien pueden tener una fundamentación propia, también sus opiniones se encuentran influenciadas por las opiniones de los padres, por ejemplo:

GPS64: “Hay una cosa como que me aleja de eso. Mi madre dice que solo nos quiere a nosotras porque lo que ha hecho mi padre ha hecho que ella odie a todos los hombres”.

Otro concepto cultural por el que se les ha preguntado es Dios. Aquí, 13 sujetos han dicho que “sí” creen en Dios, mientras que 5 sujetos dicen “no” creer en él, mientras que solo dos sujetos no lo tienen claro.

Para los sujetos que dicen creer en Dios, sus razones se basan claramente en una tradición inculcada desde la familia, mientras que otros señalan que es una necesidad en los momentos difíciles.

GPS64: “Sí, soy musulmana, mi religión Dios y no sé qué. Yo sí creo en Dios”.

GPS66: “Sí, mi familia desde chica nos ha enseñado lo de Dios y ¡ya! vamos creemos en él”.

GPS121: “Sí, pienso que siempre te va a tocar algo malo en esta vida pero hay alguien arriba que nos ayuda a superarlo y nos puede pasar algo muchísimo mejor”.

Respecto de la política, la frecuencia más alta se registra en 9 sujetos que dicen “no” creer en ella, mientras que 6 sujetos dicen que “sí” creen. Por otro lado, 3 sujetos manifiestan “no saber” de política, mientras que dos sujetos mantienen una opinión dividida entre un “sí y un no creer”.

Respecto a las opiniones negativas frente a la política, los sujetos señalan las siguientes razones:

GPS44: “No, hay mucho falseamiento. Cada uno cuenta su versión y a ver quién se la cree”.

GPS107: “No, la política no. En este país no, porque hay mucho corrupto”.

GPS121: “Prometen muchas cosas y no cumplen nada, roban mucho”.

Nos damos cuenta, a través de sus narraciones, del malestar que sienten a raíz de los engaños que emergen del ámbito político y que los lleva a no creer en ella. Por

otro lado, encontramos varios sujetos que reconocen no saber acerca de política, porque no les interesa o porque son conscientes de que no lo saben.

GPS66: “No sé, es que yo no entiendo de eso”.

GAP67: “No, porque nunca, no sé, no sé mucho de eso”.

GPS90: “Es que no sé, no es que me sienta interesada por ahora”.

GPS95: “No, porque no sé de política y me da igual”.

Finalmente, debemos conocer lo que opinan los estudiantes que “sí” creen en la política, ellos señalan:

GPS64: “Sí, me gusta enterarme de las cosas que pasan aquí en el país porque si no lo sabes, no sabes lo que te espera el futuro”.

GPS71: “Sí, porque la política es lo que lleva el día a día, ahora que estamos en crisis económica si no entiendes la política te van a engañar pos todos”.

En resumen, GP presenta fuertes compromisos ante la creencia de la amistad, el amor, el matrimonio y Dios, mientras que la política es cuestionada y negada.

F. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL				
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS				
¿Crees en el amor?	¿Crees en la amistad?	¿Crees en el matrimonio?	¿Crees en la política?	¿Crees en Dios?
Sí 10 sujetos	Sí 10 sujetos	No 7 sujetos	No 6 sujetos	Sí 5 sujetos
No 1 sujeto	No 1 sujeto	Sí 4 sujetos	No lo sé 3 sujetos	No 5 sujetos
			Si 2 sujetos	Si y no 1 sujeto

Tabla Nº 26 Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Percepción de las creencias sociales"

Según se puede observar en la tabla Nº 26, en GM, podemos apreciar que existe casi un 100% de compromiso de idealidad por parte de los sujetos frente a la creencia de la “amistad”. Así también, 10 sujetos presentan un fuerte compromiso con el “amor”. El matrimonio presenta una frecuencia de 7 sujetos que “no” creen en él y 4 sujetos que “sí” creen en el matrimonio.

Los sujetos que afirman no creer en el matrimonio, aseguran por un lado que “no hace falta firmar un papel para estar con una persona o para asegurarle que la quiere, que lo mejor "es convivir y ya está”.

Entre los sujetos que afirman que “sí” creen en el matrimonio, sólo un alumno ha fundamentado su respuesta:

GMS85: “A mí me gustaría casarme, sí creo en el matrimonio porque es un acto donde tú demuestras todo el amor y el cariño hacia la otra persona y demuestras tú que la quieres de verdad y eso tiene que ser para siempre”.

Por otro lado se les ha preguntado si creen en Dios. 5 sujetos han dicho que “no” creen en Dios y 5 sujetos dicen que “sí” creen en él. Sólo un sujeto no tiene claro su creencia. Ante las razones de los sujetos que dicen “no creer”, podemos señalar las siguientes:

GMS74: “No, porque no creo en algo que no veo”.

GMS75: “No, porque no puedo creer en que una sola persona haya creado todo de la nada, no eso no”.

GMS105: “No, porque creo que no me hace falta creer en ninguna divinidad superior que maneje mi vida. Sino que si yo quiero algo no puedo quedarme rezando y esperando a que alguien lo haga por mí, lo tengo que hacer yo”.

GMS118: “Creo en lo que veo y no creo haberlo visto, así que”.

Respecto a los sujetos que dicen creer en Dios, señalan por un lado:

GMS115: “Sí, porque pienso que tiene que haber algo ahí arriba, que sea lo que nos ayuda. Quizá no es como lo pinta la iglesia”.

Por otro lado, es una creencia por la transmisión familiar:

GMS115: “Sí, pero la verdad que no lo sé, yo creo que es porque uno tan pequeña y ves a la gente así que crees, te lo inculcan desde pequeña”.

Desde esta última afirmación, podemos ver un claro momento de cuestionamiento frente a este concepto cultural. Quizá el sujeto de aceptación GMS115, se encuentre en un momento de tránsito desde el estatus aceptación al estatus de moratoria.

Respecto de la política, 6 sujetos dicen “no” creer en la política, 3 sujetos dicen “no saberlo”, mientras que dos sujetos manifiestan “sí” creer en la política.

Los sujetos que dicen tener ideas negativas de la política aseguran que es porque “no es justa”, “mienten demasiado”, “son unos engañadores”, “magnates”, “estafadores” y “corruptos”. Estos sujetos si bien tienen una postura crítica frente a este concepto social, la desilusión experimentada en ellos les provoca la no identificación con estas acciones que perjudican a la sociedad.

Por otro lado, hay tres sujetos que afirman “no saber” de política.

GPS83: “De eso yo no entiendo mucho, a veces sí y otras veces no”.

GPS105: “No lo sé porque no me he interesado nunca por ella, pero claro que siento que es importante saberlo. Pues entonces me gustaría saber más per tampoco lo encontramos aquí. Es complicado”.

GPS117: “No, porque los veo a todos corruptos, además de eso no sé nada”.

Finalmente, los estudiantes que tienen una idea más positiva o crítica frente a ella, señalan la importancia que tiene:

GPS79: “Sí, pero no estoy de acuerdo con ninguna de las posturas de hoy. Creo en ella porque hace falta una forma de gobierno porque si no sería un caos”.

GPS115: “Sí, estoy muy enfadada con los políticos actuales, me enoja mucho con ellos con el telediario, pero sí, supongo que una buena política es capaz de llevar bien un país”.

En resumen, GM presenta compromiso frente al amor, amistad, y Dios. A su vez estos sujetos señalan no creer en el matrimonio, en la política y en Dios.

G. Análisis de “GA” respecto del ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

Según la ley de educación (LOE, 2006), a través del proceso de enseñanza aprendizaje los alumnos que terminan el ciclo educativo de la ESO, deben desarrollar ciertas fortalezas personales para desarrollar la autonomía necesaria que les permita desenvolverse ante la vida social y cultural. A través de la entrevista en profundidad, hemos querido indagar si realmente los estudiantes sienten que han desarrollado ámbitos personales como la responsabilidad, la confianza personal y la creatividad.

En la siguiente tabla N° 27, se expresan las frecuencias que emergen como resultado de la entrevista en profundidad, añadiendo un breve análisis para todos los grupos según estatus de madurez.

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Te consideras responsable?	¿Confías en ti mismo?	¿Te consideras creativo?
Sí 13 sujetos	Sí 16 sujetos	Sí 13 sujetos
A veces 8 sujetos	No 3 sujeto	No 2 sujetos
No 1 sujeto	A veces 3 sujeto	A veces 2 sujetos
		No lo sabe 1 sujeto

Tabla N° 27: Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

Las frecuencias de GA entre los sujetos que dicen “sí” ser responsables y serlo “algunas veces” son similares. La primera frecuencia corresponde a 13 sujetos y la segunda a 8 sujetos. Los estudiantes que afirman ser responsables lo fundamentan diciendo que “hacen todo lo que se les pide” y otros señalan que “son fieles a lo que piensan que es lo correcto”.

Por otro lado, los sujetos que señalan ser responsables “algunas veces”, donde nos cuentan:

GAS48: “En los estudios no soy bastante responsable, en lo demás sí lo soy”.

GAS84: “A la hora de estudiar no me siento responsable. Debería estudiar más pero no lo hago porque no logro concentrarme. Puedo decir ahora por la noche estudio y me quedo dormida”.

GAS96: “Podría ser más responsable, paso un poco de las cosas no hago todo a raja tabla”.

Estos sujetos se cuestionan la responsabilidad que tiene frente a los estudios más que con aquellas cosas que les piden hacer sus padres o algún trabajo que se les encomienda en el hogar (cuidado de hermanos, de niños, limpieza, mandados, entre otros).

Otro aspecto que quisimos indagar en los sujetos es si “confían en ellos mismos”. Una frecuencia de 16 sujetos señala que “sí” confían. Dentro de los fundamentos que dan a esta afirmación, encontramos frecuencias en las que expresan que “si se proponen algo son capaces de conseguirlo”, que “si no confían en ellos mismos, ¿quién más lo podrá hacer?”.

Finalmente, quisimos saber si los estudiantes se sienten creativos. Aquí, los sujetos dudan bastante al momento de llegar a dar una respuesta. 13 sujetos señalan que “sí” sienten ser creativos y lo relacionan con actividades artísticas como “dibujar”, mientras que otros señalan que a la hora de “hacer trabajos” desarrollan buenas ideas.

Esta pregunta ha generado bastante inseguridad en los sujetos a la hora de responder. Los estudiantes, en general, relacionan la creatividad con actividades artísticas, que si bien estas son la máxima expresión de la creatividad, no es en el único ámbito donde se puede desarrollar.

En resumen, podemos decir que el grupo GA presenta tendencia positiva frente a las fortalezas personales que les permitirán desarrollar su autonomía. Sin embargo, existen sesgos de desconfianza frente a la responsabilidad personal frente a sus estudios no así, frente a las responsabilidades dentro de la familia.

H. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Te consideras responsable?	¿Confías en ti mismo?	¿Te consideras creativo?
Sí 13 sujetos	Sí 14 sujetos	Sí 10 sujetos
A veces 5 sujetos	No 2sujeto	No 5 sujetos
No 1 sujeto	No lo sé 2 sujeto	A veces 3 sujetos
	A veces 1 sujeto	No lo sabe 1 sujeto

Tabla N° 28: Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

Según la tabla N° 28, en GP, encontramos una frecuencia de 13 sujetos que afirman “sí” ser responsables, 5 sujetos señalan serlo “a veces” y dos sujetos expresan “no” ser responsables.

Las respuestas ante el “sí” ser responsables están fundamentadas en tres aspectos. El primero tiene que ver con ser conscientes de los actos que realizan; el segundo, es la acción directa de cumplir con los estudios y deberes del instituto; mientras que el tercero, lo relacionan con alguna tarea encomendada como cuidar niños, realizar las labores de casa, hacer lo que pide la madre, ponerse en el lugar de la otra persona.

Por otro lado, 5 sujetos señalan ser responsables “algunas veces”. Esto se fundamenta en que lo hacen solo cuando les interesa, cuando les corresponde porque tienen la edad suficiente o en aquellas cosas que le pide la madre.

Por otro lado, quisimos conocer que piensan los sujetos de GP respecto a si “confían en ellos mismos”. Una frecuencia de 14 sujetos señalan que “sí”, dos sujetos señalan que “no”, dos sujetos expresan “no lo sé” y un sujeto indica “a veces”.

Sus razones para afirmar que sí confían en ellos mismos son: *“si yo no lo hago, nadie lo hará”*, *“tengo cualidades para eso”*, *“me siento a gusto conmigo mismo”* o *“consigo lo que me propongo”*.

Finalmente, quisimos saber si los estudiantes sienten ser personas creativas. Aquí, los sujetos no dudaron en darnos una respuesta. Una frecuencia de 10 sujetos señala que “sí” sienten ser creativos, relacionándolo con la “imaginación”, “inventar cosas”, “buscar diferentes formas para estudiar”.

Por otro lado, 5 sujetos señalan “no” sentirse creativos porque “no hacen buenas cosas”, “no tienen imaginación”, “ser muy burro y no fijarse en detalles”.

En general, los sujetos han respondido con mucha seguridad. Han relacionado la creatividad con diversos elementos y situaciones que son percibidos como desafíos que requieren de mucha imaginación.

En resumen, podemos decir que el grupo GP presenta tendencia positiva frente a las fortalezas personales que les permitirán desarrollar su autonomía. Sin embargo, existen sesgos de desconfianza frente a la responsabilidad personal y a la creatividad.

I. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Te consideras responsable?	¿Confías en ti mismo?	¿Te consideras creativo?
Sí 9 sujetos	Sí 8 sujetos	Sí 7 sujetos
Algunas veces 2 sujetos	A veces 2 sujetos	No 4 sujetos
	No lo sé 1 sujeto	

Tabla N° 29: Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

Según la tabla N° 29, GM presenta una frecuencia de 9 sujetos que se consideran responsables porque expresan que hacen “*todo lo que les mandan*”, “*realizan las tareas que le mandan*”, “*llevar las cosas al día*” o “*hacer las cosas bien*”.

Entre estos sujetos, hay dos que, a través de sus duras experiencias de vida, señalan lo siguiente:

GMS75: “Sí, porque tengo 16 años me estoy buscando mi vida sola. He tenido que trabajar desde muy pequeña”.

GMS115: “Sí, porque con todas estas vivencias que he tenido me han hecho madurar repentinamente, siempre me lo han dicho. Además que estoy muy madura para mi edad, que soy muy responsable”.

Por otro lado, quisimos conocer qué piensan los sujetos de GM respecto a si “confían en ellos mismos”. Aquí, se presenta una frecuencia de 8 sujetos que señalan que “sí”. Sus razones son “*me siento bien conmigo mismo*”, “*puedo superar metas*”, “*puedo hacer lo que me proponga*”, “*me siento seguro*”, “*cuando quiero, yo sé que puedo*” y “*sino confío en mí misma ¿para qué hago nada?*”.

Finalmente, quisimos saber si los estudiantes sienten ser personas creativas. Aquí, los sujetos no han dudado en darnos una respuesta. 7 de ellos expresan que “sí”

son creativos y señalan que lo son porque *“me gusta innovar”, “hacer cosas nuevas”, “hacer manualidades para la gente, para mí”, “me gusta todo lo que es arte”*.

Por otro lado, tenemos 4 sujetos que señalan “no” ser creativos porque *“no tengo imaginación”* y *“para que se me ocurra algo es muy difícil”*.

En general, los sujetos han respondido con mucha seguridad, relacionando la creatividad con las manualidades y la imaginación.

En resumen, podemos decir que el grupo GM presenta tendencia positiva frente a las fortalezas personales que les permitirán desarrollar su autonomía. Sin embargo, existen sesgos de desconfianza la creatividad personal.

J. Análisis de “GA” respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

Para terminar con el análisis de frecuencias para esta subcategoría, queremos conocer cuál es el estado emocional del estudiante frente a su vida a partir de sus estatus de identidad personal, indagando en las cosas que valora positiva y negativamente. Además, saber si considera que tiene problemas y cuál es su grado de felicidad.

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL			
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS			
¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir bien?	¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir mal?	¿Tienes problemas?	¿Eres feliz?
Familia 10 sujetos	Discusiones familiares 4 sujetos	No 15 sujetos	Sí 20 sujetos
Novia/o 3 sujetos	Estudiar 4 sujetos	Los normales 7 sujetos	Cuestionable 2 sujetos
Amigos 2 sujetos	Discusiones con amigos 3 sujeto		
Karate 1sujeto	La mentira (sociedad española) 3 sujetos		
Música 1 sujeto	Nada 3 sujetos		
Yo 1 sujeto	Malos amigos 2 sujetos		
Todo 1sujeto	Soledad 1 sujeto		
	Discutir con la novia 1 sujeto		
	Que pasen cosas malas 1 sujeto		
	Que hablen mal de mí 1 sujeto		
	Discutir con otro 1 sujeto		

Tabla N° 30: Frecuencia de ideas de GA en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

En la tabla N° 30, podemos apreciar claras diferencias entre los elementos que los estudiantes de GA valoran como positivos o negativos en sus vidas. Dentro de las frecuencias de “cosas positivas” o que les proporciona un estado de bienestar, se encuentran la “familia”, la “novia/o” y los “amigos”, siendo la “familia” el elemento que más valoran los estudiantes, el que les hace sentir bien.

Por otro lado, podemos apreciar que la lista de cosas que afectan el estado de bienestar de los sujetos es muy variada. Para nosotros es aquí donde emerge la diversidad emocional de los estudiantes, ya que las frecuencias se fragmentan en una pluralidad de ideas.

Esta pluralidad tiene su origen en la relación humana, ya que los sujetos de GA declaran que el discutir con la familia, con los amigos, con el novio o la novia, que hablen mal de él y la propia sociedad, afectan su estado de ánimo positivo.

Otra cuestión que quisimos indagar era si ellos tienen problemas. Una frecuencia de 15 sujetos declara “no” tenerlos, mientras que 7 estudiantes señalan tener los problemas normales de toda persona.

También preguntamos directamente si son felices. La frecuencia más alta corresponde a 20 sujetos que dicen que “sí”. También hay dos sujetos que afirman que esto es cuestionable, donde sus razones son:

GAS98: “Pues no, porque no se puede 100% ser feliz, siempre todos los días hay cosas que te molestan, pero en general puedo decir que sí”.

GAS84: “A ver, en cierta parte. No todos podemos ser felices siempre”.

Entre las razones que emergen como factor de felicidad, los sujetos señalan los siguientes: “tener amigos”, “tener una familia”, “tener una casa”, “estar bien con uno mismo”, “no ser malo con las personas”, “ser optimista” o “tener oportunidades”.

En resumen, los sujetos de GA indican que la familia es uno de los aspectos de sus vidas más valorado. A su vez las discusiones familiares, los estudios y las discusiones con amigos son las cosas que más les afecta en sus vidas. Estos sujetos indican no tener problemas y sentirse felices.

K. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL			
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS			
¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir bien?	¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir mal?	¿Tienes problemas?	¿Eres feliz?
Familia 13 sujetos	Nada 6 sujetos	No 13 sujetos	Sí 18 sujetos
Amigos 11 sujetos	Discusiones familiares 4 sujetos	Sí 4 sujetos	A veces 2 sujetos
Superar metas 2 sujetos	Discutir con amigos 2 sujetos	Lo normal 4 sujetos	
Buenas notas y los estudios 2 sujetos	Cuando pasa algo malo 2 sujetos		
Salud 1 sujeto	El amor 1 sujeto		
Conocer gente 1 sujeto	El rechazo 1 sujeto		
Yo 1 sujeto	Mi despiste 1 sujeto		
Todo 1 sujeto	La sociedad 1 sujeto		
	Un profesor 1 sujeto		
	Algunas personas 1 sujeto		

Tabla Nº 31: Frecuencia de ideas de GP en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

En la tabla Nº 31, podemos apreciar claras diferencias de frecuencias entre los elementos que los estudiantes de GP valoran como positivo y negativo en sus vidas. La mayor frecuencia de “cosas positivas” que les brindan un estado de bienestar, se encuentran la “familia”, los “amigos”, “superar metas” y los “buenos resultados en los estudios”, siendo la “familia” (13 sujetos) y los “amigos” (11 sujetos) los elementos más valorados por los estudiantes.

Para la pregunta "¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir mal?", se aprecia una frecuencia de 6 sujetos que señalan que no hay "nada" en sus vidas que les haga sentir mal. Sin embargo, podemos apreciar que la lista continúa con una variedad de ideas emergentes que vuelven a confirmar que es aquí, donde emana la diversidad emocional de los estudiantes, ya que las frecuencias se fragmentan en una pluralidad de ideas.

Esta pluralidad tiene un origen en los vínculos cercanos del estudiante, es decir, en la relación humana. Percibimos que todas las ideas van dirigidas a los problemas que emergen de la relación que se establece con las personas y con la sociedad. Es así, como los sujetos de GP declaran que "discutir con la familia y los amigos", "el amor", "el rechazo", "un profesor" o "algunas personas" son los principales elementos que les producen estados negativos.

Otra cuestión que quisimos indagar en los estudiantes era saber si ellos consideran que tienen problemas. Aquí, 13 sujetos declaran "no" tenerlos, 4 sujetos dicen que sí tienen problemas pero "lo normal", mientras que 4 sujetos nos han dicho que "sí" tienen problemas, tales como:

GPS45: "Que se separen tus padres como en mi caso, hace 5 años. Se extraña a mi padre".

GPS64: "Sí, cuando llego a casa feliz del instituto porque llevas buenas notas y cuando te abren la puerta ves a tu madre de bajón, su estado de ánimo es cero. Yo tengo que apoyar a mi madres pero de ella no recibo apoyo."

GPS76: "Sí, no me llevo bien con el marido de mi madre. Mi madre trabaja fuera y su marido se queda en casa, entonces la convivencia es muy dura".

También preguntamos directamente si son felices. Aquí, emerge una frecuencia de 18 sujetos que declaran ser felices y dos sujetos señalan que lo son a veces pero no fundamentan sus respuestas. Los elementos que mencionan los estudiantes como principal factor de felicidad son: "no tener problemas", "satisfacción en que salgan las cosas", "tener familia y amigos", "tengo lo que quiero", "me van bien las cosas".

En resumen, los sujetos de GP indican que la familia y los amigos son los aspectos de sus vidas más valorados. A su vez indican que no hay nada que les haga sentir mal, no tener problemas y sentirse felices.

L. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL			
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS			
¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir bien?	¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir mal?	¿Tienes problemas?	¿Eres feliz?
La familia 6 sujetos	Suspender 2 sujetos	No 4 sujetos	Sí 10 sujetos
Los amigos 4 sujetos	Discutir con la familia 2 sujetos	Sí 4 sujetos	No 1 sujeto
Las buenas acciones 1 sujeto	La economía de la casa 1 sujeto	Lo normal 3 sujetos	
El novio 1 sujeto	El remordimiento 1 sujeto		
La libertad 1 sujeto	Las obligaciones 1 sujeto		
Ver a la gente feliz 1 sujeto	La sociedad 1 sujeto		
Tener una casa 1 sujeto	Algunos amigos 1 sujeto		
No estudiar 1 sujeto	Discutir con los amigos 1 sujeto		
El estudio 1 sujeto	Pensar en mis padres 1 sujeto		
	Personas que me caen mal 1 sujeto		
	El ruido 1 sujeto		

Tabla N° 32: Frecuencia de ideas de GM en el ámbito "Estados emocionales frente a la vida"

En la tabla N° 32, podemos apreciar que las frecuencias más altas para la primera pregunta tienen que ver con los vínculos más cercanos. Es así, como las relaciones con la familia y los amigos son las cosas que más valoran los estudiantes en sus vidas. Las menores frecuencias entre las cosas que valoran los sujetos de GM son: el “novio”, “ver a la gente feliz”, “las buenas acciones”, “la libertad”, “tener una casa”, “no estudiar” y el “éxito en los estudios”. Considerando todas estas ideas, podemos apreciar claramente que las relaciones entre las personas, son más mencionadas que las cosas materiales.

Para la segunda pregunta analizada, la lista de cosas que afectan el estado de bienestar de los sujetos es muy variada. Aquí, emerge la diversidad emocional de los estudiantes, ya que las frecuencias se fragmentan en una pluralidad de ideas.

Esta pluralidad tiene su origen en situaciones en las que se encuentra involucrada la relación humana. Los sujetos de GM declaran que el “discutir con la familia y los amigos”, “ciertos amigos”, “personas que me caen mal”, y la propia “sociedad” afecta a su estado de ánimo positivo. A su vez, otras situaciones como “suspender”, “la economía de la casa”, “el remordimiento”, “las obligaciones” y “el ruido” son para algunos sujetos cuestiones que preocupan o molestan y que intervienen en su estado positivo.

Para la pregunta “¿Tienes problemas?”, 4 sujetos declaran “no” tenerlos, 3 sujetos declaran que tienen problemas pero “lo normal”, mientras que 4 nos han dicho que “sí” tienen problemas como:

GMS79: “Sí, muchos todos relacionados con mi familia, con mi madre, su enfermedad ha provocado que todos estemos separados”.

Finalmente, quisimos conocer si los estudiantes se sienten felices. La frecuencia más alta corresponde a 10 sujetos que declaran ser felices y solo un sujeto señala “no”. Entre las razones de la felicidad están:

GMS105: “Me siento sola, acá estoy con mis padres y todo pero necesito a mis amigos cerca y veo que están tan lejos y eso para mí siempre es difícil”.

Por otro lado, solo 4 sujetos mencionaron algunos elementos que consideran como principales factores de felicidad, estos son: “busco el otro sentido de la situación negativa”, “estoy a gusto con la gente que estoy”, “no me tomo a pecho las cosas”.

En resumen, los sujetos de GM indican que la familia y los amigos son los aspectos de sus vidas más valorados. A su vez las discusiones familiares y suspender, son las cosas que más les afecta en sus vidas. Estos sujetos indican no y sí tener problemas personales y sentirse felices.

Con toda la información que hemos revisado hasta aquí, para los tres grupos GA, GP y GM en la subcategoría “conocimientos y sentimientos” respecto a la categoría

“creencias y motivaciones personales”, pasamos a los análisis comparativos entre las ideas que han generado los tres grupos según estado de madurez, para profundizar, describir las diferencias y semejanzas encontradas, y proceder a su análisis.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 24, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Conocimientos sentimientos" de la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACRECON].

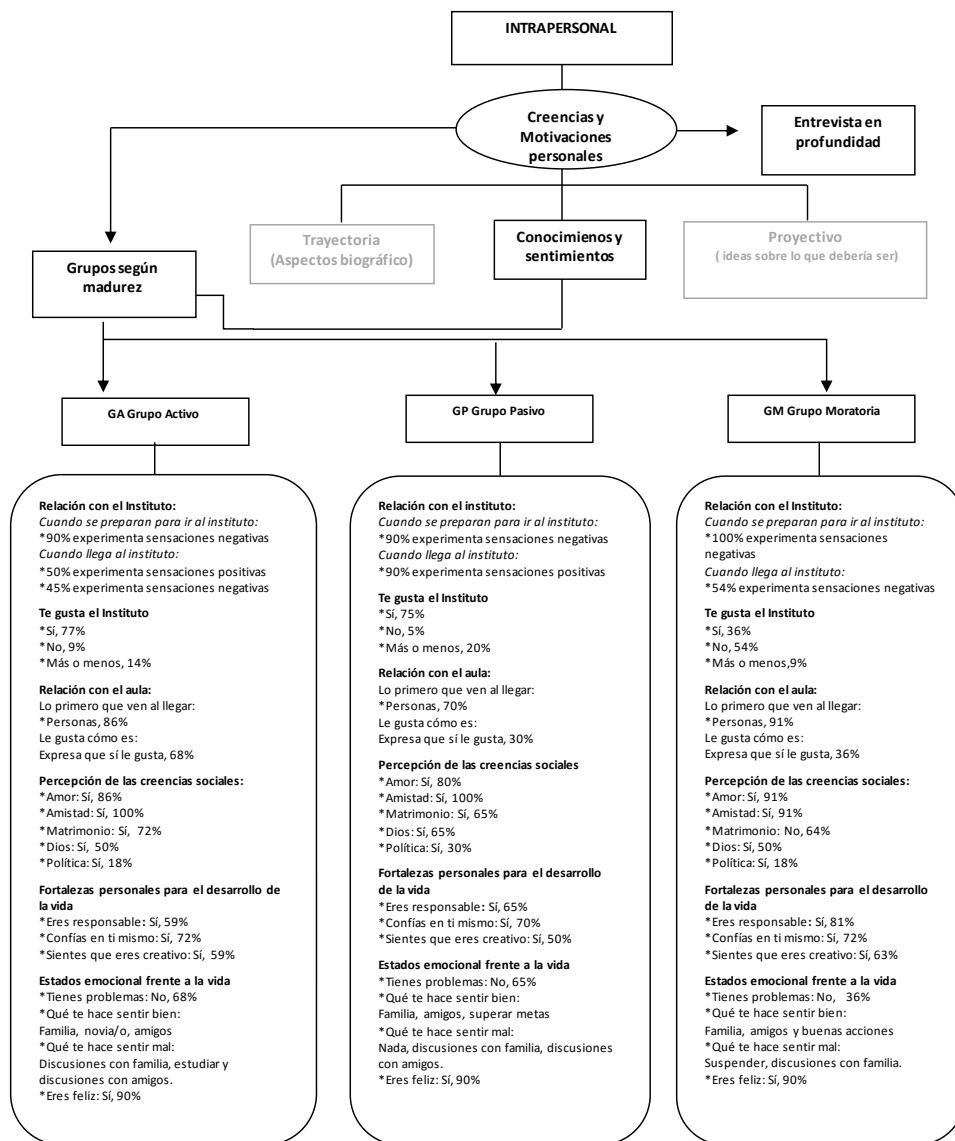


Figura N° 24: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITACRECON]

4.3.2.1.2.2. Análisis comparativo de los grupos “GA”, “GP” y “GM”

En la siguiente tabla N° 33, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos", perteneciente a la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACRECON].

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría creencias y motivaciones		
Subcategoría Conocimientos y sentimientos		
ÁMBITOS	IDEA EMERGENTE	GRUPO
Relación con el instituto y el aula <i>Primeras sensaciones antes de ir al instituto</i>	Pereza	GA – GP – GM
	Cansancio	GA – GP – GM
	Agobio	GA – GP – GM
	Nervios	GA
	Pocas ganas	GM
	Rutina	GA
	Aburrimiento	GA – GP
	Monotonía	GA
	Resignación	GA
	Bien	GA
	Martirio	GA
	Sin ganas	GP
	Nada	GP
	Motivación	GP – GM
	Sueño	GM
	Cabreo	GM
	Depende del día	GM
<i>Primeras sensaciones al llegar al instituto</i>	Bien	GA – GP
	Nada	GA – GP
	Tranquilidad	GA
	Resignación	GA – GP
	Agobio	GA – GP – GM
	Mal	GA
	Aburrimiento	GA
	Cansancio	GP
	Rutina	GP – GM
	Nervios	GP
	Motivación	GM
	Amargura	GM
	Sueño	GM
	Nervios	GM
<i>Te gusta el instituto</i>	Sí	GA – GP – GM
	No	GA – GP – GM
	Más o menos	GA – GP – GM
<i>Primeras sensaciones cuando llegas al aula</i>	Normal	GA – GP
	Alegría	GA – GP – GM
	Incomodidad	GA
	Impotencia	GA
	Aburrimiento	GA
	Nervios	GA – GP
	Nada	GP – GM
	Bien	GP
	Tranquilidad	GP – GM
	Confianza	GP
	Agobio	GP
	Angustia	GM
<i>Lo primero que ves cuando llegas al aula</i>	Compañeros	GA – GP – GM
	Grupos	GA – GP
	Amigos	GA – GP
	Novia	GA
	Aula vacía	GA
	Mi sitio	GA
	Mobiliario	GP – GM
	Profesor	GP – GM

	Vacía	GP
	Alumnos	GM
	Gente	GM
<i>Te gusta como es tu aula</i>	Sí	GA – GP – GM
	No	GA – GP – GM
	Podría ser mejor	GA – GP – GM
	Hay otras peores	GA
	Un poco	GA
	No lo sé	GP
Percepción de las creencias sociales		
<i>Crees en el amor</i>	Sí	GA – GP – GM
<i>Crees en la amistad</i>	Sí	GA – GP – GM
<i>Crees en el matrimonio</i>	Sí	GA – GP
	No	GA – GP – GM
<i>Crees en la política</i>	No	GA – GP – GM
<i>Crees en Dios</i>	Sí	GP – GM
	No	GA – GM
Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía		
<i>Eres responsable</i>	Sí	GA – GP – GM
<i>Confías en ti mismo</i>	Sí	GA – GP – GM
<i>Te consideras creativo</i>	Sí	GA – GP – GM
Estados emocionales frente a la vida		
<i>Qué cosas te hacen sentir bien</i>	Familia	GA – GP – GM
	Novio	GA – GM
	Amigos	GA – GP – GM
	Superar metas	GP
<i>Qué cosas te hacen sentir mal</i>	Discusiones con la familia	GA – GP – GM
	Estudiar	GA
	Discusiones con los amigos	GA – GP – GM
	La mentira (sociedad española)	GA
	Nada	GA – GP
	Soledad	GA
<i>Tienes problemas</i>	Que pasen cosas malas	GA – GP
	Sí	GP- GM
	No	GA – GP – GM
	Los normales	GA – GP – GM
<i>Eres feliz</i>	Sí	GA – GP – GM
	No	GM
	Cuestionable	GA
	A veces	GP

Tabla N° 33: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría Conocimientos, sentimientos" [ITACRECON]

Como podemos ver en la tabla N° 33, lo primero que analizaremos es la relación que tienen los estudiantes con el instituto, considerando las sensaciones y emociones que experimentan los sujetos desde que se prearan para un día de clases hasta que llegan al aula. Según las ideas aquí registradas, podemos decir que no se aprecian diferencias entre los estatus de madurez respecto a las primeras sensaciones que experimentan, ya que todas son negativas.

Si bien, al momento de llegar al instituto, tanto el grupo GA como el grupo GP expresan no sentir nada. Las demás sensaciones negativas que se han registrado siguen cobrando un papel protagónico en sus estados emocionales, como por ejemplo, la sensación de “agobio” que se encuentra presente en los tres grupos de madurez.

A pesar de las claras sensaciones negativas registradas, los estudiantes de todos los grupos de madurez, expresan que “sí” les gusta el instituto. Por lo tanto, desde el análisis comparativo intentaremos comprender qué es lo que subyace ante esta contradictoria situación.

Otro momento importante es cuando los alumnos se enfrentan al aula. Las sensaciones o emociones de los sujetos de todos los grupos de madurez, parecen cobrar una cierta estabilidad entre lo negativo y lo positivo. Sin embargo, podemos apreciar que las sensaciones negativas aún continúan presente. Hemos descubierto que casi el 100% de los sujetos, sin diferencia de grupos de madurez, afirman que lo primero que ven o se fijan cuando llegan al aula es en las personas, es decir, los compañeros de clase, los grupos o los profesores. Podemos intuir que los vínculos que se dan en este tipo de relación humana durante el proceso educativo formal, influye en el bienestar subjetivo que tienen los estudiantes.

Por otro lado, el ámbito de las creencias sociales será uno de los apartados más interesantes de analizar, ya que las ideas que tienen los sujetos, según su estatus de madurez, acerca de estas creencias, nos ayudarán a comprender el nivel de compromiso ideológico alcanzado, que estará reflejado en sus argumentos y en la actitud que tienen frente a ellos.

Los últimos dos ámbitos de esta subcategoría, nos ayudarán a sumergirnos en lo que piensa el estudiante acerca de sí mismo y su vida. El primero, a partir de los grupos de madurez, nos ayudará a reconocer cuáles son los aspectos en que se sienten fuertes y en cuáles se sienten débiles para el logro de su autonomía. Finalmente, con toda esta indagación intrapersonal, conoceremos cuáles son los aspectos que les afectan y les favorecen en el estado de felicidad a partir de sus estatus de madurez.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo en el que incluiremos todas las frecuencias de ideas de las entrevistas personales realizadas en los grupos GA, GP y GM (metacategoría “intrapersonal”/categoría “creencias y motivaciones personales”/subcategoría “conocimientos sentimientos”). Describir diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar dichas diferencias, si las hubiere.

Recordamos que estas frecuencias de ideas se complementan, si es necesario, con las ideas que emergen desde los 4 grupos de discusión.

A. Análisis comparativo respecto al ámbito "Relación con el instituto y el aula"

Para indagar y llegar a comprender este ámbito se plantearon a los sujetos las siguientes preguntas: "¿Qué sientes cuando estás preparándote para venir al instituto?", "¿Qué sientes cuando llegas al instituto?", "¿Te gusta el instituto?", "¿Qué sientes cuando llegas a tu clase?", "¿Qué ves cuando llegas a tu clase?", "¿Te gusta cómo es?".

Muchas veces se pide al alumno estar motivado para el estudio, fijarse metas y objetivos alcanzables. Pero para estar motivado antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante conocer cuál es el estado emocional o las sensaciones que experimentan día a día los alumnos desde que se despiertan y se preparan para su día de clases, hasta cuando llega al aula.

Si bien, indagar en estos aspectos parece no ser significativo de considerar para el proceso educativo, nosotros creemos que sí lo es, ya que la relación que establece el alumno con el instituto y el aula, es el arranque para comprender una de las problemáticas más recurrentes, como es la falta de motivación por parte de los estudiantes hacia la enseñanza, sobre todo, considerando la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes de 4º de la ESO, la adolescencia.

En el siguiente gráfico N° 18, se expresan las tendencias de las ideas según grupo de madurez para las sensaciones que experimentan los sujetos en relación al instituto y el aula.

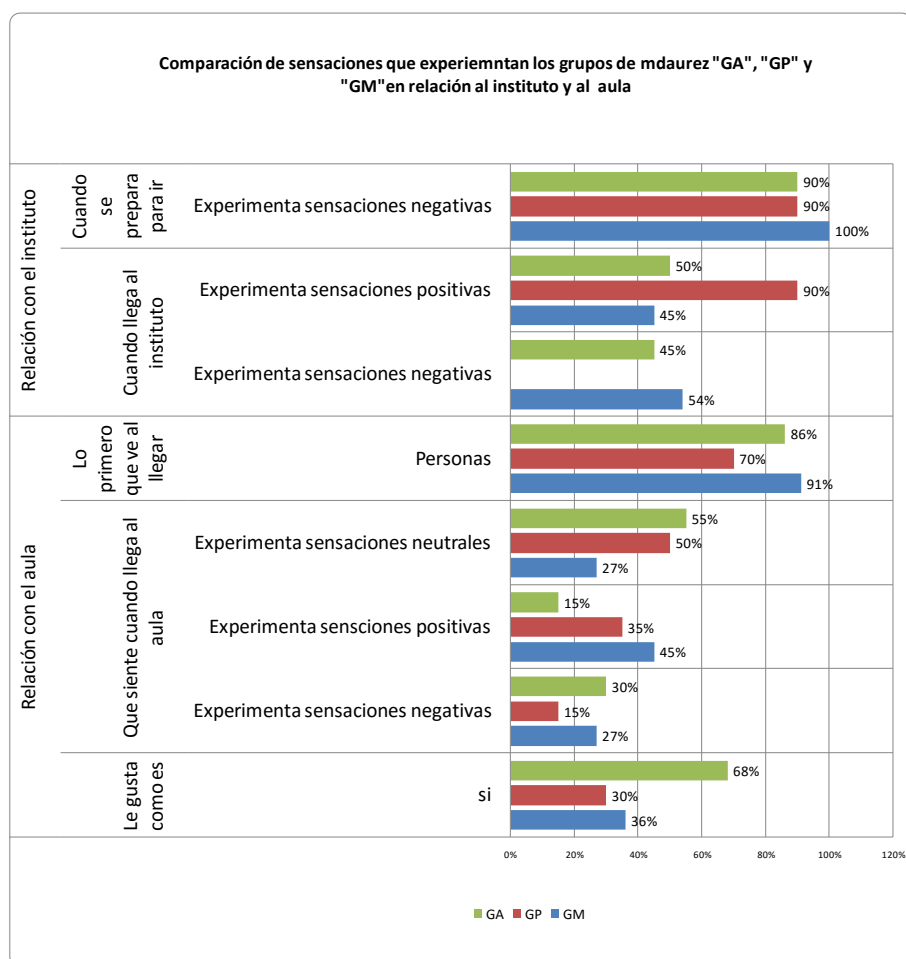


Gráfico N° 18: Emociones experimentadas por GA, GP y GM hacia el instituto y el aula

En el gráfico N° 18, podemos ver que no se aprecian diferencias entre los grupos de madurez, ya que todas las emociones o sensaciones que experimentan los sujetos respecto a esta pregunta, son negativas GA 90%, GP 90% y GP 100%.

Las mayores frecuencias son: “pereza”, “cansancio”, “sin ganas” y “sueño”. A ello le siguen “agobio”, “nervios”, “aburrimiento” y “pocas ganas”. Y en menor frecuencia, tenemos “rutina”, “aburrimiento” y “monotonía”.

Los sujetos del grupo GA argumentan que estas sensaciones dependen muchas veces de lo que toque ese día como asignatura o a primera hora. Así también, la expresión “nervio” en el sujeto GAS99, se manifiesta en él cuando tiene que dar un examen ese día.

GAS99: “Depende del día, si hay algo que toque un examen o algo. Puedo sentir nervios, o si no toca nada, cansancio”.

Para los sujetos de GP, estas sensaciones se producen por factores como la “asignatura”, pero agregan a demás que no les gusta “levantarse temprano”, “no les gusta estudiar”, las “horas se hacen muy duras”. Podemos decir, entonces, que en GP el estudio no es un compromiso estable en el sujeto, ya que si bien expresan que un factor que produce un cambio de actitud a positivo, respecto al hecho de ir al instituto, es cuando “piensan en su futuro” (GPS38), “si hay una asignatura que te gusta mucho” (GPS71), “si se relaciona bien con alguien” (GPS92) o simplemente por “cumplir con los estudios” (GPS121). Todas ellas se perciben como una disposición obligatoria frente al aprendizaje.

En el grupo GM, la tendencia del grupo es sentir "cansancio" y "sueño" como factores para no asistir al instituto.

GPS46: *“No me dan ganas de venir porque es una obligación y las obligaciones nunca me gustan”.*

Por lo tanto, en GM la actitud que tiene el estudiante frente al aprendizaje es aún más radical que en GA.

Respecto a esta pregunta podemos decir que los grupos, según su estado de madurez, no presentan diferencia en sus ideas, pero si en el grado de interpretación que le dan a esta situación. El estado emocional o las sensaciones que experimentan todos los sujetos ante el hecho de prepararse para ir al instituto son negativos. Este primer acercamiento a la comprensión de la relación emocional que tienen los estudiantes con el instituto, nos llevan cuestionar la experiencia educativa que viven estos estudiantes día a día en sus aulas, las emociones negativas ante asistir al instituto trasciende a los estatus de madurez.

Los diversos estudios relacionados con la motivación de los alumnos, apuntan a conocer el grado de motivación ante el aprendizaje. Estos estudios se encuentran centrados en cómo el alumno enfrenta la tarea escolar o estudio, el aprendizaje y la evaluación.

En el estudio donde participaron más de 700 alumnos de Secundaria, *Sobre la motivación hacia la escuela Secundaria en estudiantes mexicanos*, de Flores y Gómez

(2010), encontramos en sus conclusiones que el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona con la forma de cómo se percibe la motivación y que esta evoluciona en el transcurso de su vida escolar. Además, señala que la escuela promueve una motivación que orienta a la mayoría hacia la dependencia, distanciando a los estudiantes de la posibilidad de estar motivados a aprender de manera autónoma y sentirse capaces de lograrlo. Tal vez sea por esta razón que sólo unos cuantos, los de alto rendimiento, son los que lo logran.

Así también, en el estudio de Roces y otros (1995) acerca de la motivación y estrategias de aprendizaje y rendimiento, señala que la mayor parte de los estudiantes llegan a la universidad habiendo utilizado únicamente la práctica de memorizar como entrenamiento para el estudio. Con ello proponen que es necesario dejar de lado el énfasis que tradicionalmente se ha dado a la labor de transmisión de conocimientos del profesor al alumno y plantearse otro tipo de clases en las que el alumno se vea obligado a reflexionar, a solucionar problemas y a exponer sus puntos de vista.

Ante estas cuestiones pasamos a exponer qué es lo que piensan los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión (GD1, GD2, GD3 y GD4). Por ejemplo, durante el desarrollo de los debates, emergieron las siguientes preguntas: "¿Entonces, ustedes dicen que se aburren en ciertas clases?" y "¿Por qué se aburren?". Sus argumentos nos llevan a observar las siguientes razones:

- Horarios de clases mal diseñados:

GD1S68: *"Hay días en que estoy muy cansado y no tengo ganas de nada"*.

GD1S46: *"Claro te combinan primero gimnasia, luego inglés y luego historia vamos es que eso llegas muy agotado a esas clases"*.

GD1S99: *"Por ejemplo, matemática a primera hora un lunes, ¡un lunes!... vamos es muy agobiante"*.

GD1S99: *"Nuestro horario la mitad del tiempo es muy malo porque los lunes tenemos matemática y lengua las 2 primeras horas, después tenemos ética y es un tostón. Después tenemos inglés y francés y a última sociales"*.

GD1S99: *"El profesor así como llega diciendo que le ha tocado una mañana dura porque ha estado en otras clases, ellos también deberían estar atentos a lo que nos ha tocado a nosotros durante el día y así hacer durante esa hora algo que no se convierta en un tostón"*.

- Asignaturas indeseables:

GD1S91: *"Porque hay asignaturas que no nos gustan y no nos enteramos de nada".*

GD1S64: *"Claro pero historia, historia con ese profesor vamos".*

GD1S46: *"A mí me gusta ética para pensar".*

GD4S113: *"Sí es también eso, depende de lo que a ti te guste ¿no? Si te gusta te va interesar, si no te gusta te va aburrir".*

GD4S67: *"A mí no me gusta ninguna asignatura y me tengo que aguantar".*

- Habilidades sociales del profesor:

GD1S68: *"Es el único profesor (ética) que escucha nuestra ideas, vamos".*

GD1S64: *"Bueno un profesor puede ser el cabrón más malo del mundo, pero si tú trabajas o haces tu trabajo no tiene nada que ver, te lo sacas y ya está".*

GD1S121: *"Como él sea con nosotros, es como nosotros vamos a ser con él, si es un maestro que es muy bueno con nosotros lo vamos atender seguramente y nos esforzamos toda la clase".*

GD1S64: *"Si es un profesor que viene para dar clase y ni siquiera se molesta en preguntarnos como estamos, que hable con nosotros, no vamos echar cuenta de eso ¡vamos!".*

GD4S114: *"Hay profesores que dan asco y otros que se acercan muy bien y dan la clase de manera entretenida".*

- La rutina de las actividades:

GD2S77: *"Es que a mí me cansa mucho lo de la rutina y espero que algún día pase algo nuevo como salir de excursión por ejemplo, pero uno llega y pregunta y ¡no! No vamos a ir a ningún sitio (...) encima vas donde la tutora que se supone que tiene que hacer algo y le decimos "profesora, podríamos salir alguna excursión aunque sea aquí en Sevilla?" y me dice "Yo no tengo por qué responsabilizarme de eso" (muestra la cara de asombro) es que vamos tu eres la tutora, ¡tienes que hacer algo!".*

GD3S90: *"Porque siempre es lo mismo, por la forma de hacer las clases".*

GD3S90: *"Porque algunos profesores lo hacen rutinario y te creen que es una obligación que uno atiende en la clase (...) Es que por último fuera que te dejen salir a la pizarra y que te dejen participar, es que no, es que siempre es lo mismo que solo tienes que atender".*

GD3S66: *"Es que todos deben escuchar, que nadie se mueva en la clase".*

GD3S66: *"Claro te dicen algo y luego te preguntan "¿tú lo entiendes niña?" tu les dices que sí, pero en el fondo no has entendido nada".*

GD3S85: *"Hay profesores que no te enseñan cómo hacerlo, si no que te enseñan 'mira como me va a salir', te demuestran que ellos saben hacerlo, pero no a que tú lo hagas".*

GD3S90: *"Pos claro que te dicen 'mira esto se hace así, así' ¡pos venga! explícamelo cómo debo hacerlo".*

- El clima negativo de aula:

GD2S105: *“A mí de venir me da igual, lo que me cansa son ciertas personas que imposibilitan cualquier diversión, cualquier cosa en el aula... no sé, que están siempre liando al profesor”.*

GD2S98: *“Es que para mí el ambiente en el que estás estudiando es un ambiente que debe cumplir una función, si es bueno, si es respetuoso no te cansa, pero si es todo el día...por ejemplo, en matemática, las clases de matemática son terribles y lo peor es que entre la clase que se porta mal, es que el profesor dice que somos nosotros los que no nos sabemos comportar en esa clases y es verdad pero no sé por qué ocurre eso”.*

GD2S105: *“Es que es la base porque si el profesor sabe que tiene que entrar en una clase donde va tener alumnos que la lían, que no lo van a dejar enseñar, por mucho que sepa el profesor no va a dar bien la clase porque debe estar muy pendiente de los alumnos y encima que va a tener que llegar con un estado de ánimo bajo porque tiene que pensar ‘me tengo que meter en esa clase con esas bestias’”.*

- Los nervios ante los exámenes:

GD2S105: *“A mí lo que me da más la lata son los exámenes, de venir me da igual venir”.*

A través de los debates generados en los diferentes grupos de discusión, nos damos cuenta cuáles son los factores que los estudiantes dicen que afectan negativamente en su motivación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como horarios de clases mal diseñados, asignaturas indeseables, habilidades sociales del profesor, rutina de las actividades, clima negativo de aula y nervios ante los exámenes. Estos se convierten en un sentir e interpretar que el proceso educativo, es una experiencia cotidiana insatisfecha, difícil de evadir porque es impuesta y difícil de modificar porque carece de participación por parte de los estudiantes.

En los dos estudios mencionados anteriormente de Flores y Gómez (2010) y Roces y otros (1995) se hace referencia a la necesidad de desarrollar la autonomía de los estudiantes ante el aprendizaje ya que este no deja de ser un aprendizaje memorístico. Por lo tanto, la institución educativa, se convierte en un foco que promueve más una motivación que orienta a la mayoría de los estudiantes hacia la dependencia, distanciándolos de toda posibilidad de sentir motivación por aprender de manera autónoma. Para Roces y otros (1995) es necesario que los profesores se vean

obligados a llevar a sus alumnos a reflexionar, a solucionar problemas y a exponer sus puntos de vista para evolucionar en la capacidad innata del aprendizaje.

En la siguiente figura N° 25, expresamos cuales son los factores que los estudiantes, de los diferentes grupos de discusión, consideran motivo de desmotivación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura N° 25: Factores que los estudiantes consideran desmotivadores frente al proceso de enseñanza-aprendizaje

La segunda pregunta que realizamos para conocer los sentimientos que experimentan los estudiantes ante su relación con el instituto y el aula, fue "¿Qué sientes cuando llegas al instituto?".

En el gráfico N° 18 anterior, podemos apreciar también que las emociones o sensaciones que experimentan los sujetos respecto a esta pregunta evolucionan, en algunos grupos, hacia un estado neutral y positivo. GA experimenta sensaciones positivas en un 50%, experimenta sensaciones negativas en un 45%. GP experimenta sensaciones positivas en un 90% y GM experimenta sensaciones positivas en un 45% y negativas en un 54%.

Las mayores frecuencias registradas en el análisis individual, respecto a sus estados emocionales son: “bien”, “nada”, “tranquilidad”, “normal” y “motivación”. Sin embargo, se ve claramente que aún hay estudiantes que mantienen un estado negativo a la hora de llegar al instituto al expresar que sienten “resignación”, “agobio”, cansancio” y “rutina”.

Cuando los alumnos de GA llegan al instituto, experimentan un cambio de actitud de negativo a positivo que es asociado al encuentro que se produce con los amigos:

GAS18: *“Ver a todos mis amigos que están aquí, a mí me gusta, yo me siento bien aquí, yo no me agobio”.*

GAS23: *“Sé que tendré que estudiar todo el día pero sé también que estaré con mis amigas”.*

Mientras que el resto de los sujetos de este grupo, siguen experimentando sensaciones negativas como “resignación” y “agobio”.

GP es el que experimenta el mayor cambio de negativo a positivo provocado por el encuentro con amigos.

GPS120: *“Me siento bien porque es cuando voy a ver a mis amigos, porque aquí tengo muchos amigos”.*

En GM también se aprecia una frecuencia de cambio de sensaciones, emergen sensaciones positivas con un 45% que se expresan como “motivación” y sujetos que mantienen su estado emocional negativo 54% percibido en las frecuencias “rutina” y “agobio”:

GMS115: *“Pos veo a mis compañeros todos con cara de dormidos y digo que se acabe ya el día por Dios.”.*

GMS114: *“Amargamiento [sic]. Porque no me gusta estar aquí, porque son muchas horas, no me gusta el instituto o no me gusta nada. No me gusta la gente que hay aquí. Además, son muchas horas encerrados”.*

En conclusión, podemos decir que en los tres grupos se aprecia un movimiento de estados negativos a positivos en comparación a la primera pregunta, en la que claramente todas las frecuencias se correspondían con estados emocionales negativos.

En este nuevo contexto, “llegar al instituto”, emerge un factor motivacional positivo importante, el encuentro con los amigos en el instituto.

Ante este factor emergente, pasamos a exponer qué es lo que piensan los alumnos que han participado en los diferentes grupos de discusión (GD, GD2, GD3 y GD4), respecto a la relación que se establece con los amigos y compañeros.

GD2S98: *“Mis mejores amigos están en este instituto”.*

Durante el desarrollo de los debates, emergió la pregunta “¿La relación con vuestros amigos influye en vuestra educación?”, ante lo cual, argumentaron lo siguiente:

GD1S99: *“Bueno yo diría que sí, más o menos”.*

GD2S119: *“Es que tú vas con los que te sientes bien”.*

GD3S85: *“Son cosas que tú compartes con la edad, no es lo mismo que si es tu hermana que es mayor o que tus padres, lo mejor es juntarte con gente que sea como tú”.*

GD2S98: *“En mi caso es la que más influye, incluso más que la de mis padres”.*

GD1S92: *“Hombre si te dicen no te comportes así, claro que tú tratas de comportarte para no molestar, tú te vas adecuando a lo que te dicen”.*

GD1S46: *“No es lo mismo a que te den una opinión a que te digan ¡hazlo!”.*

Para los alumnos que participaron en los grupos de discusión, la amistad también es una forma de educarse, tienen claro el poder de influencia que tienen los amigos por su condición de “relación de igualdad” (Jover, 1991) y la influencia proyectada hacia los demás, en cuanto a costumbres y hábitos sociales se refiere:

GD2S77: *“Sí, además que todo el mundo sabe que si te juntas con personas buenas vas a ser buena persona o mejor persona, porque eso influye en tus notas o en tu comportamiento porque si te juntas con personas malas terminas siendo malo”.*

GD2S119: *“En mi caso sí, porque yo antes sacaba buenas notas y todo, me empecé a juntar con gente que no debía y cuando me vine a dar cuenta aprobaba pero las mínimas, así que sí influye igual que tus padres”.*

GD2S105: *“Sí, no depende tanto de cómo sean tus amigos sino de cómo sea tu relación con ellos, porque si os peleáis y eso si influye ¿no? Porque al final estas en clases pensando ‘están enojados conmigo’ y estás pensando en la pelea, pensando en cómo arreglarlo y eso influye en tus estados”.*

GD3S66: *“Es que depende si tú te juntas con un tiña marga vas acabar influenciado igual, pero si te juntas con uno bueno vas a saber lo que tienes que hacer y lo que no tienes que hacer”.*

La mayoría de los alumnos reconocen que en el instituto se generan vínculos de amistad que trascienden muchas veces los muros de la institución. Es por esta razón que se convierte en un factor motivador de encuentro en este espacio educativo. Los alumnos generan sus propios grupos de amistad y de compañeros, entre los que se produce una tensión permanente basada en la discriminación personal durante el intercambio social.

Esta constante tensión se puede confirmar cuando preguntamos a los sujetos "¿Qué ves cuando llegas a tu clase?". En el gráfico N° 18, expuesto anteriormente, en todos los grupos, las frecuencias más altas están relacionadas con las personas. En el grupo GA, el 86% ha expresado ver “compañeros”, “grupos”, “amigos” y a la “novia”. En el grupo GP el 70% expresó ver “compañeros”, “grupos”, “amigos”, al “profesor”. Finalmente, en GM, 91% indica ver “compañeros”, “alumnos”, “gente” y a “profesores”. Es decir, su atención se concentra en las personas que se encuentran en el aula.

Para profundizar en las sensaciones que experimentan ante este encuentro, les preguntamos "¿Qué sientes cuando llegas a tu clase?". En el gráfico N° 18, además se puede apreciar que los sujetos experimentan sensaciones positivas, negativas y neutrales. Para GA, la tendencia más significativa de un 55%, se encuentra en las sensaciones neutrales. Así también, GP experimentan con un 50% sensaciones neutrales y GM con un 45% experimenta sensaciones positivas.

Las sensaciones neutrales son aquellas que el sujeto describe cómo se siente “normal” no experimenta ningún tipo de polaridad, con lo cual se hace difícil interpretar si su estado es de satisfacción emocional positiva o una aceptación resignada.

Entre los sujetos que experimentan sensaciones negativas, encontramos algunos relatos. Así, lo expresan los propios estudiantes en GA:

GAS18: *“Que me gustaría llevarme bien con todo el mundo, porque no es que a mí no me cae nadie mal de mi clase. Porque a lo mejor yo me junto con personas que a mi clase no le caen nada bien. Entonces, yo digo a ver es que a mí no me caen mal pero le caen mal a mis amigos”.*

GAS84: *“Un poco incómoda por esto de las diferencias de edad pero cuando estoy con mis amigas ya me siento bien, tranquila”.*

Los estudiantes de GP:

GPS16: *“Un poco nerviosa pero eso depende de si veo o no a mis amigas”.*

GPS38: *“Tranquilidad si están mis amigos del grupo, si no están un poco nervioso”.*

Y, finalmente, los sujetos de GM:

GMS75: *“Que va quedando poco para que termine el día”.*

GMS75: *“No sé, no me gusta, angustia. En verdad no me acomoda vamos”.*

Estas tendencias son las más bajas por lo que se hace necesario poner mucha atención en la importancia que tiene para los alumnos las relaciones humanas que se dan al interior de un aula, ya que estas influyen emocionalmente en el sujeto, la presencia de sus amigos refuerza el estado de seguridad que puedan sentir ante el grupo de la clase.

En esta subcategoría, hemos indagado en lo que sienten los sujetos desde que se preparan para asistir al instituto hasta su primer contacto visual con el aula. Podemos decir que la madurez de los grupos no es una condicionante ante los factores que determinan las sensaciones negativas o positivas que experimentan los alumnos antes de comenzar el proceso de enseñanza; pero sí determina la manera en que el sujeto gestiona la interpretación y superación de estas emociones para reanudar sus aptitudes hacia el aprendizaje.

En la siguiente figura N° 26, se agrega uno de los factores que motiva a los sujetos para asistir a clases:

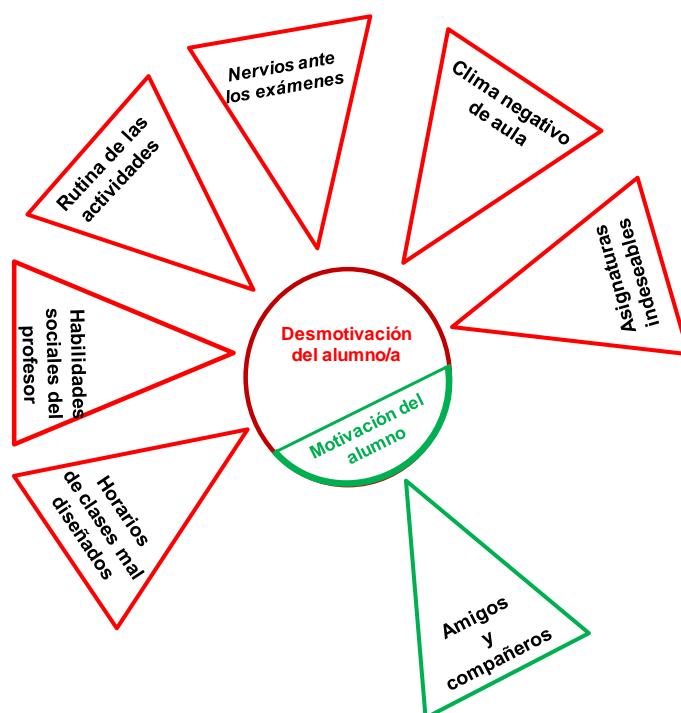


Figura N° 26: Factores que los estudiantes consideran desmotivadores y motivadores frente al proceso de enseñanza-aprendizaje

En la figura N° 26 se agrega el factor “amigos y compañeros” como uno de los más mencionados por los sujetos y que es vital en el cambio de las sensaciones de negativo a positivo, al momento de llegar al instituto.

Salir de la seguridad cotidiana que proporciona la familia, para enfrentar a otros grupos de personas, afecta la configuración de la personalidad y la autoestima del sujeto (Gervilla, 2008). La importancia de sentir pertenencia a un grupo determinado, ser aceptado y reconocido por los demás permite reconocer y reconocerse positivamente en dichos espacios, aumentando así, las posibilidades de desarrollar una fuerte autonomía social.

“La vida aparece como una experiencia compartida; en consecuencia, el individuo no puede vivir solo aislado, pues quienes lo intentan están destinados a desintegrarse como seres humanos” (Gervilla, 2008:15).

En la relación educativa se comparte un espacio concreto en común, el aula, considerada un micro-entorno físico, dentro de las estructuras educativas más grandes. Las aulas están destinadas a cobijar a los sujetos por muchas horas al año, consideradas ricas en diversidad por los ánimos individuales que emanan de los estudiantes y en los

que se procura que sea un espacio saludable que permita el logro de objetivos educativos.

Romero (2005) nos dice que el lugar en que se realiza la tarea educativa no es un mero accesorio, sino que se debe considerarse como un aspecto condicionante del clima social. La relación entre espacio disponible y utilizado, así como la capacidad del recinto para albergar a sus miembros, atendiendo a criterios de proporcionalidad, amplitud, comodidad, luminosidad, color, formas de mobiliario, decoración, configuran un marco que invita a la colaboración y esfuerzo o se muestra como inhibidor o forjador de tensiones.

Ante esto, quisimos saber si a los estudiantes les gusta su aula. Es así, como planteamos la pregunta "¿Te gusta cómo es?".

En el grupo GA, señala, a través de una frecuencia de 68% que "sí" les gusta. El grupo GP señala con un 30% que "sí" les gusta su aula. Finalmente, en GM, presenta una frecuencia de 36% para señalar que "sí" le gusta su aula. Podemos apreciar que las tendencias en GP y en GM son bajas, no así en GA.

Uno de los grupos que se percibe más afectado frente a la temática del aula, es GM. Sus argumentos son:

GMS74: *"Es muy aburrida. Me gustaría más adornada con cosas que te animen"*

GMS79: *"No, es muy triste porque no hay nada que nos identifique en la clase"*.

Para finalizar el análisis, respecto a la relación que tiene el estudiante, a partir de su estatus de identidad, hacia el instituto y el aula, le preguntamos a los sujetos "¿Te gusta el instituto?".

En el gráfico N° 19, se registran comparativamente sus respuestas:

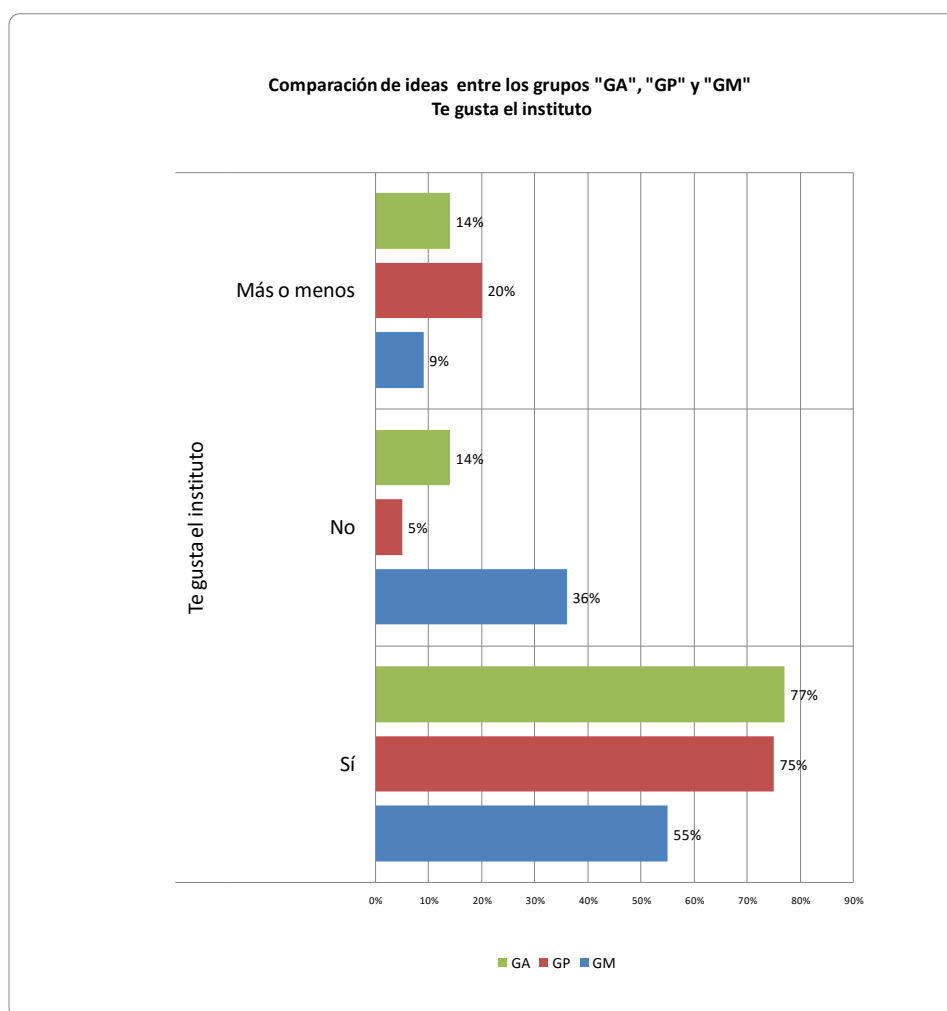


Gráfico N° 19: Comparación de respuestas de GA, GP y GM ante la pregunta "¿Te gusta el instituto?"

En el gráfico N° 19, podemos ver que a todos los grupos de madurez les gusta el instituto. GA presenta una frecuencia de 77%, GP un 75% y GM un 55% de preferencia. Por lo tanto, el estatus de madurez no es indicador que pueda establecer diferencias a simple vista ante este cuestionamiento. GM presenta una segunda tendencia significativa negativa de un 36% que señala que "no" le gusta el instituto.

Al analizar los argumentos según estatus de madurez identitaria en GA, apreciamos que los sujetos de logro no fundamentan sus respuestas, como sí lo hacen los sujetos en estatus de moratoria entre las que encontramos las siguientes ideas:

GAS65: *"Un poco, porque yo entiendo que es fundamental que me saque los estudios y tal, pero no me gusta estudiar, yo estudio por obligación".*

GAS92: *“Sí, porque por lo menos nos mantiene entretenidos que hay que estudiar y si no tienes que estar en tu casa y no haces nada y te aburres”.*

GAS101: *“Sí, porque estoy con mis amigos, hago cosas, estudio, las cosas que son interesantes”.*

Podemos decir que los sujetos de GM, se encuentran en un proceso de elección de compromiso personal hacia los estudios, que eso percibidos como una obligación.

Sin duda el grupo que marca la diferencia es GM. Las frecuencias entre “sí” y “no” son similares. Los sujetos de GM, expresan que el instituto no es de su agrado “porque hay que estudiar”, “porque les cuesta relacionarse”, “porque no les gusta la gente que hay en este instituto”, que “rebajarían las horas de asistencia” y que “no les gusta trabajar”.

El grupo GM tiene una tendencia negativa respecto a las relaciones que se generan en el instituto. Tanto las tareas que produce el estudio, como el vínculo con los compañeros de aula les provocan conflicto. Por lo tanto, al conocer las ideas de los estudiantes a partir de los estatus de identidad personal, nos ayuda a identificar aquellos sujetos que enfrentan el proceso de aprendizaje y de socialización, de una forma más inestable emocionalmente con respecto a los demás sujetos.

Como hemos señalado en las características de nuestra muestra, los alumnos de GM son sujetos en estado de moratoria de bajo perfil que se encuentran en un estatus con características de cerrazón o moratoria, es decir, experimentando conciencia de una crisis de identidad. Estos sujetos son desechados en las investigaciones, pero en nuestro caso hemos decidido incluirlos en los análisis, al reconocer que son parte de la diversidad del aula y, como tal, no es cuestionable el hecho de indagar en sus pensamientos e ideas. En este caso, estos sujetos muestran una tendencia hacia estados emocionales negativos, sobre todo, ante las relaciones interpersonales.

En resumen, la evolución de sensaciones que experimentan los grupos, considerando las frecuencias altas de ideas, se infiere que una vez que el sujeto realiza una valoración concreta de la situación, le sigue una emoción determinada. El significado personal que se construye en el tránsito, en este caso, desde la preparación por ir al instituto hasta el aula, evoluciona desde una sensación de cansancio, pereza y sueño, hasta llegar a la tranquilidad que genera el encuentro con amigos.

Con esto no pretendemos generalizar, al considerar solo una frecuencia en todos los grupos de madurez, no se deben olvidar los casos de aquellos estudiantes que no llegan a estos puntos emocionales estables y que se encuentran en todos los grupos de madurez. Los estudiantes reaccionan ante la misma situación de manera diferente basándose en sus experiencias vitales personales.

B. Análisis comparativo respecto al ámbito "Percepción de las creencias sociales"

A través de la entrevista en profundidad realizamos una secuencia de 5 preguntas dirigidas a conocer el grado de compromiso ideológico que han alcanzado los sujetos respecto a diferentes conceptualizaciones culturales y sociales como el amor, la amistad, el matrimonio, Dios y la política.

Como señalan Lazarus y Lazarus (2000), no se debe olvidar que los individuos de una cultura difieren mucho entre sí y de muchas maneras. Esto significa que los efectos de la cultura, aunque importantes, no son monolíticos. Los valores y significados más generales de la cultura no necesariamente son los que adoptan firmemente todas las personas.

Cada uno experimentamos influencias formativas que son distintas en las normas culturales dentro de las cuales vivimos. Estas influencias dependen de los padres, de las familias y de los amigos que se encuentran en el camino (Buxarraís, 2004), junto a las experiencias personales que son únicas y que dan la pauta a las creencias y objetivos en la vida personal. Por ello, desde nuestra investigación, queremos agregar el estatus de madurez identitaria como factor clave para conocer las ideas que tienen los sujetos respecto a las creencias sociales.

i. Ideas acerca del amor

En el siguiente gráfico N° 20, se representa comparativamente el grado de compromiso que tienen los diferentes grupos de madurez respecto al concepto social del amor.

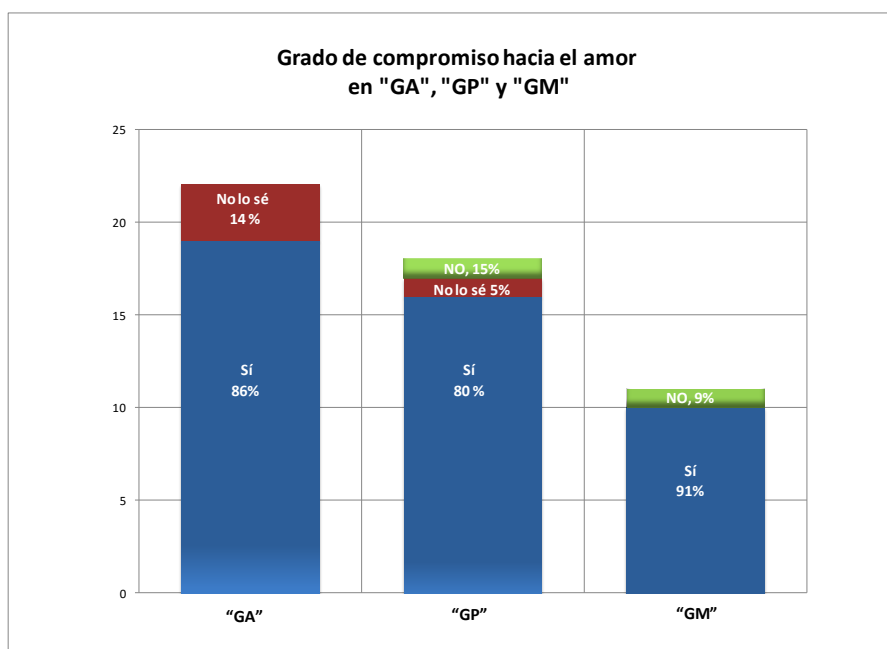


Gráfico Nº 20: Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico del amor

Respecto a la primera pregunta "¿Crees en el amor?", GA presenta una alta frecuencia de compromiso ideológico con este concepto social. El 86% de los sujetos expresan "sí" creer en el amor, mientras que un 14% de los sujetos dudan y expresan que "no lo saben".

Así también, el grupo GP presenta un alto grado de compromiso, donde el 80% de los sujetos señalan que "sí" creen en el amor, mientras que 15% de los alumnos expresan que "no" creen en él y sólo el 5% de los sujetos señalan que "no lo sabe".

Finalmente, en GM podemos ver que el amor también tiene una alta frecuencia de aceptación el 91% de los sujetos de este grupo de madurez señala que "sí" creen en él, mientras que un 9% expresa que "no".

El amor es una de las emociones humanas más intensas. Cuando se habla de él generalmente se piensa en el amor romántico, pero debemos comprender que existen otros tipos de amor, como el filial, entre hijos y padres, el fraternal, el de la amistad y el romántico hacia la pareja. Precisamente es durante la adolescencia cuando se comienza a experimentar el amor romántico, donde los chicos y las chicas lo viven de una forma que les permita encajar mejor en un grupo. Al pasar los años este amor evoluciona como una vía para encontrar una pareja.

Coleman y Hendry (2003:114) señalan que es importante durante esta etapa del desarrollo, prestar atención a las ideas que tienen los adolescentes respecto al amor, a la aventura amorosa y a la intimidad. *“Una experiencia de amor apasionado, o compromiso ardiente en una relación íntima, se puede convertir en el hecho más importante”*.

Erikson (1968) propone que enamorarse es parte de la búsqueda de identidad o la definición de sí mismo. La resolución de la crisis de identidad personal depende en parte de la capacidad para experimentar intimidad. Para Erickson, la intimidad implica apertura, compartir, confianza y compromiso. Es así, como la experiencia de intimidad contribuye al desarrollo de la misma y de la madurez personal.

La tendencia en GA es "sí" creer en el amor:

GAS23: *“Sí, el amor no es sólo estar en pareja con otra persona. Sino también, estar yo con mi amiga, me llevo bien, me demuestra amor, respeto mutuo”*.

Estos sujetos no hablan sólo del amor romántico, sino de otros vínculos como la amistad donde el amor es esencial para el desarrollo de los valores.

En el grupo GP, el 5% de los sujetos señalan que no creen en el amor:

GPS107: *“Después de lo que me ha pasado no mucho. He estado 18 meses con mi ex novia, he tenido buena experiencia pero en otras muy mal”*.

GPS76: *“No, yo creo que todo está muy idealizado y que todo es tan bonito y todo no es tan bonito”*.

GPS67: *“No, porque todas son muy falsas, yo estaba saliendo con una niña y al otro día me dice que no quiere estar conmigo que no salgamos, que quiere ser amiga nada más. Después sin querer vi que estaba con otro, por eso son todas unas de estas...”*.

Aquí, podemos apreciar 3 ideas distintas. Una tiene que ver con el amor romántico y el desamor; la segunda tiene que ver con una actitud crítica frente a este sentimiento (que según GPS76, *"maquilla la realidad"*); y el tercero expresa un resentimiento hacia el otro género.

Respecto a la última idea, Venegas (2013) señala que el sistema educativo español vive importantes transformaciones y procesos de cambio, pero, sobre todo,

retrocesos en muchos aspectos, como, por ejemplo, en el tema de la educación afectivo sexual. La eliminación de asignaturas como “educación para la ciudadanía” ha coartado nuevamente la posibilidad de impartir contenidos respecto a problemáticas como la defensa de la educación segregada por sexos. Para Venegas, es importante utilizar en educación, un modelo que permita construir las relaciones de género partiendo por definir qué es lo masculino y lo femenino dentro de una sociedad, entendiendo que lo femenino y lo masculino no es solo un reflejo de la conexión de la sexualidad, afectividad y el cuerpo. Modelos que generalmente son cristalizados a partir de instituciones como la familia, el barrio, escuela, grupos de amistades y pareja. Considera necesario implementar metodologías participativas que permitan acercarse, conocer a las personas y que ellas reconozcan sus afectos, sus experiencias, sus relaciones.

Por su parte, los sujetos de GP que “sí” creen en el amor, en su mayoría hacen referencia al amor romántico:

GPS120: *“Sí, pues hombre que me ha pasado, me está pasando, pues las cosas de la edad”.*

GPS90: *“Sí, porque he tenido experiencia en eso y lo he pasado muy mal”.*

Así también, hay sujetos que comentan que “sí” creen en el amor y, además, hacen referencia a sus ideas respecto al amor.

GPS121: *“Sí, a veces. Es que el amor es como todo. Te da cosas buenas y te da cosas malas. Cuando te da cosas buenas crees pero si te da cosas malas no crees”.*

GPS71: *“Yo creo que sí, no es lo que mueve al mundo hoy pero es importante saber distinguir una cosa de otra”.*

Por otro lado, Coleman y Hendry (2003) señalan que las relaciones íntimas y de naturaleza sexual durante este estadio del desarrollo, provocan un efecto muy fuerte en el ajuste de la persona. Estas relaciones tienen un papel importante que desempeñar en la construcción gradual, a veces dolorosa, de una identidad coherente. Estas experiencias modelan las futuras elecciones, así como las percepciones de autovaloración. Si la ruptura no implica un trauma, el paso siguiente será mucho más maduro. Si la pérdida es dolorosa y si la experiencia no se integra por entero, puede pasar un tiempo considerable en que el individuo vuelva a tener un nuevo aprendizaje.

Finalmente, en GM, entre los sujetos que dicen creer en el amor, sólo uno de ellos señala que ha tenido una experiencia amorosa. El resto de los sujetos habla de este concepto a partir de sus ideas preconcebidas. Por ejemplo:

GMS54: *“Creo en el amor porque tal vez he vivido, no por mí, sino por parte de mis padres y mi hermano unas relaciones de muchos años y que todavía se creen”.*

Así, podemos apreciar, tanto en GA como en GM, que los estudiantes aún no han vivido demasiadas experiencias románticas. En sus relatos, se perciben ser más reservados en este aspecto y, por lo tanto, destacan la experiencia a partir del amor filial y desde la amistad.

Sin embargo, en GP hay 7 sujetos que señalan estar en una relación romántica o haber tenido una, expresando directamente sus emociones y, en algunos casos, se aprecia que la experiencia no ha logrado del todo un aprendizaje.

Para Erikson (1968:110) las primeras crisis de identidad que vive un sujeto tienen que ver con la intimidad:

“Solo cuando la formación de la intimidad está bien encaminada, puede darse la verdadera intimidad, que es en realidad tanto la contraposición como una fusión de identidades. El joven que no está seguro de su identidad se aleja de la intimidad interpersonal o se lanza hacia actos íntimos “promiscuos” que carecen de fusión verdadera o de abandono real”.

En resumen, podemos decir, que el amor es una de las creencias con un alto nivel de aceptación entre todos los grupos de madurez y conocer el estatus de madurez entre los estudiantes, ha permitido identificar diferencias en cuanto al nivel de experiencias y compromisos que tienen los sujetos ante esta creencia cultural tan importante para el desarrollo de la identidad personal.

ii. Ideas acerca de la amistad

A continuación, presentamos el gráfico N° 21 en el que se expresan las frecuencias entre los grupos, acerca del concepto social de la amistad.

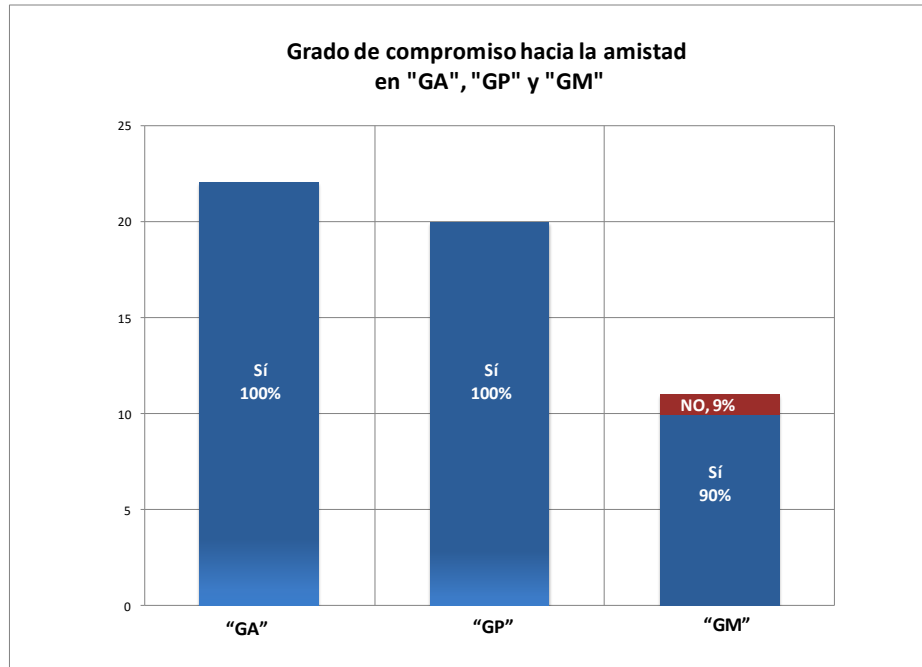


Gráfico N° 21: Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico de la amistad

En el gráfico N° 21, podemos apreciar el grado de aceptación que tiene este concepto entre los grupos de madurez. Tanto GA, como GP, presentan una frecuencia de compromiso ideológico de un 100% frente a la creencia de la amistad, mientras que en GM, se puede ver que solo un 9% de los sujetos “no” cree en este concepto social porque se ha sentido traicionado por muchas amistades.

Durante la adolescencia, los jóvenes comienzan a ampliar su red de relaciones. Esta red comienza a ser más compleja ya que implica a los mejores amigos, a los conocidos, a los grupos de iguales y a las relaciones románticas. Al ingresar a estas redes o grupos, los sujetos comienzan a experimentar cierto grado de decisión y de elecciones.

Para Coleman y Hendry (2003) los grupos de iguales son fundamentales en esta edad porque permite que los jóvenes adquieran y aprendan las destrezas interpersonales valiosas para vivir en sociedades complejas y en constante cambio.

A través del gráfico N° 21, podemos apreciar también que la amistad es una de las creencias más consolidadas entre los sujetos adolescentes independientes del grupo de madurez. En preguntas anteriores ya hemos indagado en este concepto y hemos

podido comprobar cómo es uno de los factores más motivadores a la hora de asistir a clases.

Por ejemplo, durante el debate de GD3, preguntamos a los estudiantes "¿Por qué es importante tener amigos?", donde señalaron lo siguiente:

GD3S86: *"Porque te pueden ayudar".*

GD3S66: *"Cuando tu estas mal tú tienes amigas para que te ayuden, tienes que hacer amigas si no la pasas mal".*

GD3S85: *"Son cosas que tú compartes con la edad, no es lo mismo que si es tu hermana que es mayor o a tus padres, lo mejor es juntarte con gente que sea como tú".*

GD3S71: *"Tienes que tener amigos para relacionarte y desarrollar una vida social a parte de los estudios".*

GD3S90: *"Que tienes que tener amigos porque si no vas a ser una persona así rara, llegará un momento en el que necesitas salir y relacionarte con alguien de tu edad".*

Moreira y otros (2010) señalan, en su estudio acerca de los grupos de amigos en la adolescencia, que estos se definen como contextos en los que predomina la confianza, la ayuda mutua y, en general, el afecto. Estos contextos influyen en la probabilidad de que se produzcan o no desviaciones, dependiendo si en ellos hay afecto y apoyo.

En el estudio sociométrico de Llopis y Llopis (2004) realizado a 44 adolescentes de 4º de la ESO, acerca de las relaciones de amistad en el contexto escolar, se pone de manifiesto que cuando las relaciones sociales de amistad con los compañeros, se desenvuelven adecuadamente, se facilita el desarrollo de habilidades y competencias sociales del adolescente.

En el estudio de Fuerte y otros (2001), realizado a más de 600 estudiantes salmantinos, demuestra la importancia que tiene la relación entre la experiencia de proximidad e intimidad con las amistades, ya que el rol de los amigos es la de agente socializador, siendo un rol completamente distinto al de los padres. Mientras estos últimos mantienen una importante influencia sobre los valores fundamentales que se deben cultivar, con los amigos se aprenden nuevas formas de interacción en una relación simétrica en la que es más fácil compartir dudas, preocupaciones y sentimientos.

En resumen, podemos decir que los estatus de madurez, no son un referente para establecer diferencias ante esta creencia social. La amistad constituye uno de los

vínculos más importantes en la etapa de la adolescencia, sobre todo, para enfrentar la crisis con la imagen del adulto, por lo que trasciende a los estatus en GA y GP. En GM, se aprecia un sujeto que ha tenido problemas para desarrollar este vínculo y, por lo tanto, ha decidido retraerse hacia un vínculo filial.

iii. Ideas acerca del matrimonio

A continuación, representamos el gráfico N° 22, en el que se expresan las frecuencias entre los grupos acerca del concepto social del matrimonio.

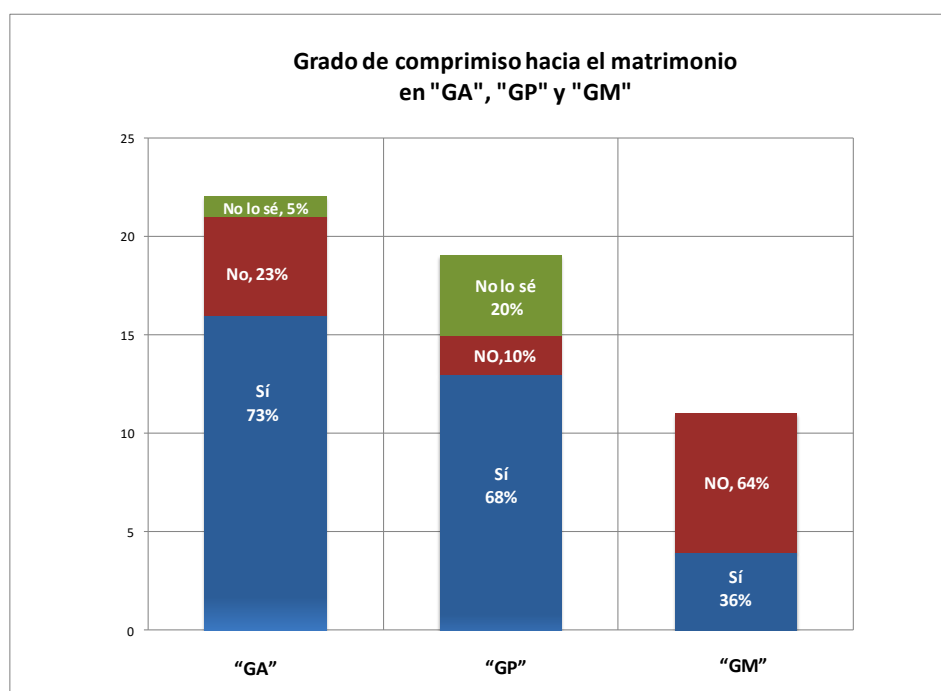


Gráfico N° 22: Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico con el matrimonio

En el gráfico N° 22, se pueden apreciar que entre el grupo GA y GP el grado de compromiso acerca de la creencia "matrimonio" es alto. En GA, el 73% de los sujetos dicen "sí" creen en él, un 23% indica que "no" creer en él y 5% afirma no saberlo.

En GP, el 68% de los sujetos dicen "sí" creer en el matrimonio, mientras que el 10% expresan que "no" creen en él y el 20% dicen no saber que decir acerca de esta creencia. Lo interesante es que en el grupo GM la frecuencia más alta corresponde a un

64% de sujetos que dicen “no” creer en el matrimonio, mientras que un 36% expresan que “sí” creen en él.

En España las cifras publicadas por el boletín digital estadístico *Mujeres en cifras*⁹⁵, editado por el Instituto de la Mujer, indica que los españoles tardan mucho más en casarse que antes. En 1976, la media de edad era de 24,38 años en las mujeres y de 27,23 en los varones, mientras que en 2011 esas cifras se elevaron a los 33,02 y 36,10 años, respectivamente. Unos nueve años cada uno. En la misma línea, entre 1998 y 2011, se han producido en España una media de 116.365 rupturas matrimoniales al año. Según tipo de disolución, la media anual de divorcios en ese período ha sido de 73.391 (63%), la de separaciones de 42.824 (36,8%) y la de nulidades matrimoniales de 150.

En el estudio de Ojeda (2009) acerca de las actitudes y percepciones de los jóvenes mexicanos sobre la unión libre y el matrimonio, se concluye que la mayoría de los hombres y mujeres no creen en que existan ventajas comparativas entre el matrimonio y la unión libre. Los jóvenes están más convencidos de que la convivencia prematrimonial contribuye a la estabilidad marital, que aquellos que piensan que el matrimonio hace más estable a la pareja.

Los estudiantes de GA, tanto los que creen en el matrimonio como los que “no”, al igual que los estudiantes mexicanos, se encuentran convencidos de que el matrimonio no es una condición para que dos personas vivan en unión de pareja. Así, en GP se aprecia que las afirmaciones de los sujetos, tanto en el “sí” como en el “no”, toman de referencia las experiencias que tienen de sus padres. Por lo tanto, podemos afirmar que, para estos sujetos, el compromiso ideológico es aceptar lo que piensan otros respecto a este concepto social.

En GM los sujetos no tienen un claro argumento respecto a esta creencia social. Los sujetos que dicen “no” creer en el matrimonio, argumentan que “*no hace falta firmar un papel para demostrar amor*”, donde no hay argumentos sólidos que demuestren una claro compromiso ideológico. A modo de ejemplo:

⁹⁵ Los datos recopilados del “Boletín estadísticos N°2 de la mujer en cifras” fue publicado en febrero de 2013. Los datos estadísticos provienen del Instituto Nacional de Estadística en colaboración con el Consejo General del Poder Judicial. Para más información visitar el siguiente enlace: http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/boletinEstadistico/docs/numero_2_Febrero_2013.pdf

GMS75: “Porque es como unir algo, me gustaría casarme”.GMS83: “Sí, porque no lo sé, nunca lo he pensado”.

En resumen, podemos decir que al conocer las ideas respecto a la creencia del matrimonio, se reafirman las características inherentes a cada estatus de identidad personal, poniendo nuevamente la atención en GM donde se aprecia un matiz ante la dificultad de las relaciones interpersonales.

iv. Ideas acerca de la política

A continuación, representamos el gráfico N° 23 en el que se expresan las frecuencias entre los grupos acerca del concepto social de la política.

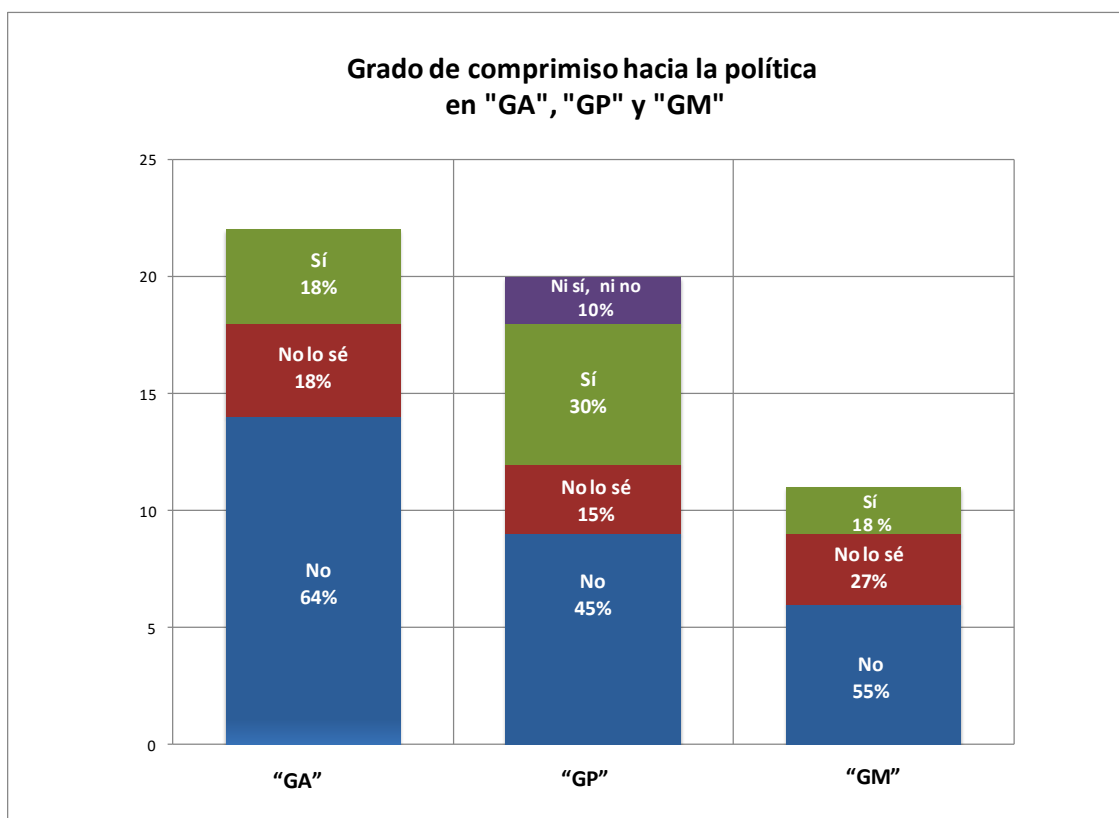


Gráfico N° 23: Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico con la política

En el gráfico N° 23, podemos apreciar cuatro tendencias de respuestas. La más significativa corresponde a una idea negativa ante este concepto social. Además, en todos los grupos hay estudiantes que afirman “no saber” o no tener claro lo que piensan

respecto a esta creencia. Sin embargo, aparecen en todos los grupos frecuencias en que afirman “sí” creer en la política.

El estudio de Martínez (2011) señala que comúnmente se acepta que jóvenes y adolescentes participen en los espacios que se consideran naturales, como en la familia o la escuela y, sin embargo, algunos están en contra de que participen en lo público, lo que inspira todo un debate en torno a la concepción de ciudadanía.

El derecho político básico no privativo de los electores es el derecho a la participación, pues por encima de la edad cronológica para elegir a sus representantes políticos, se impone la ciudadanía social, cultural, ética.

El derecho de participar en lo que le afecte supone que cualquier decisión que se tome en el ámbito político, económico, social y cultural tendrá un efecto que condicionará el desarrollo de su experiencia; en este sentido, no podemos negar los derechos de libertad de pensamiento, conciencia, opinión o expresión y, de manera especial, el de participación cuando cumpla 18 años.

En la Constitución Española de 1978, establece en el artículo 48 que los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural. También la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes adoptada en Badajoz y firmada por el Estado el día 11 de octubre de 2005 (INJUVE, 2010) señala:

“Artículo 21. 1. Los jóvenes tienen derecho a la participación política. 2. Los Estados Parte se comprometen a impulsar y fortalecer procesos sociales que generen formas y garantías que hagan efectiva la participación de jóvenes de todos los sectores de la sociedad, en organizaciones que alienten su inclusión [...] promoverán medidas que de conformidad con la legislación interna de cada país, incentiven el ejercicio de los jóvenes a su derecho de inscribirse en agrupaciones políticas [...] a promover que las instituciones gubernamentales y legislativas fomenten la participación de los jóvenes en la formulación de políticas y leyes referidas a la juventud, adolescencia o niñez, articulando los mecanismos adecuados para hacer efectivo el análisis y discusión de las iniciativas de los jóvenes, a través de sus organizaciones y asociaciones.”

En 2007, una importante sacudida en la sociedad occidental, la crisis económica-financiera, ha desencadenado un resentimiento social ante la pérdida del bienestar económico a la que se encontraba acostumbrada. Desde este desalentador paisaje, surgen los “indignados”, un fantasma de varias facetas, siendo la más visible la juvenil. París (revuelta de las banlieueus), Atenas (el otoño griego), El Cairo (generación rairap tunecina y egipcia), Lisboa (la generación en apuros), Madrid y Barcelona (#SpanishRevolution del 15-M), Londres (la revuelta de los jóvenes “Yob”), Santiago de Chile (la revolución de los pingüinos), entre otras, son solo algunas de las ciudades indignadas, donde los jóvenes “hiperinformados” y organizados, a través de las redes sociales, se manifestaron de forma pacífica y violenta. Estos movimientos demuestran la fuerza de los jóvenes para reinventarse como actores sociales y no seguir replicando modelos políticos imperantes.

Es en los grupos de discusión de la presente investigación donde emergen interesantes ideas respecto al tema del malestar social y la política. Ellos señalan:

- GD1S68: *“Hay cosas que no están funcionando, por ejemplo los recortes educativos, es que ahora en Europa no quieren invertir en la población, al contrario quitarnos y quitarnos para dárselo a los cabrones por ahí. [...] la corrupción, la injusticia. Ante los jueces todos somos iguales, pero te das cuenta que no, porque al final el dinero lo mueve todo. Algunos roban y matan y a la cárcel y ¿estos gordos no! Es que tú te robas un pan y te vas a la cárcel y estos se roban millones y no pasa nada. Hay gente que está robando para la casa porque no tienen dinero”.*
- GD1S46: *“Es que con los recortes por ejemplo, te quieren quitar filosofía y esas cosas que son de pensar y ¿para qué? Para tenernos más tontos y nos puedan seguir robando”.*
- GD1S68: *“Claro la población analfabeta y que no se enteren de nada”.*
- GD1S99: *“A mí lo que más me mosquea es la corrupción, porque te das cuenta que todo el sistema está corrupto y las injusticias todos los días”.*
- GD1S121: *“Hay personas que se están muriendo de hambre en la calle, que han perdido su casa y hay políticos que tienen casa y ni siquiera les duele que ahora tú robes para llevar comida a tu casa y ellos roban mucho más”.*
- GD2S98: *“Lo que más me jode es que cuando están en el parlamento, en vez de buscar soluciones lo único que hacen es ‘jes que tú, cuando estabas en el gobierno, tu hacías esto no sé cuanto!’ (Grita como los políticos) y yo creo que así se pasan los años de gobierno”.*
- GD3S86: *“Fatal porque ellos no se recortan, nos recortan a nosotros”.*
- GD4S115: *“Yo estoy indignadísima con la política”.*
- GD4S115: *“Es una corrupción increíble la que hay”.*
- GD2S101: *“Todo es robar, todo es en plan engaño a la gente, claro es que es eso de quitar dinero a los ciudadanos prometiendo cosas que no llegarán, eso de tener el dinero y no dárselo a los ciudadanos que estén en paro, la gente no tiene qué comer, les quitan las casas”.*
- GD4S114: *“Solo tienes que ver a esta que es la nieta del rey y no la meten a la cárcel y si tú robas para darle de comer a tus hijos te meten toda la vida. Eso es una injusticia la verdad y ahí van con la mentira”.*

Podemos ver en estas ideas que los sujetos afirman que la clase política goza de ciertos privilegios injustos en comparación con las del ciudadano común. Para ellos, las decisiones respecto a la problemática de la crisis financiera son más destructivas que constructivas para dar solución al desempleo, al hambre y a los desahucios. La “corrupción”, los “robos”, la “injusticia” son las ideas más frecuentes en sus argumentos para describir a la política actual. La falta de ética por parte de los representantes de la ciudadanía provoca una indignación frente al sufrimiento de los afectados por la crisis. Desde las medidas adoptadas por el gobierno, ellos expresan sentirse perjudicados directamente, al ver que los recortes en educación están siendo una de las medidas más desalentadoras para su formación personal.

Además, preguntamos si era importante votar para las elecciones, ante lo que respondieron:

GD1S68: *“No, porque todo es una mentira, te engañan o te engañan, lo mejor es cortar todo de raíz”.*

GD2S105: *“Es que si son partidos que no tienen muchos adherentes no los pueden votar, nadie los vota y se forma esto de tener sólo dos alternativas porque nunca los vota nadie. Me ha pasado que muchas veces pregunto ¿y tú por quién vas a votar? y te dicen ‘ah por este mismo, si al final ha salido varias veces’”.*

Aquí, los estudiantes expresan directamente, que las votaciones no son el medio ideal para producir un cambio realmente significativo en la política.

Y ante la pregunta “¿En el instituto han tenido la posibilidad de aprender de política y economía?”, los alumnos de GD4, señalaron:

GD4S67: *“De eso no entiendo yo”.*

GD1S46: *“Claro es que es eso, tener una clase sobre política, donde te informen sobre el qué es la política, eso no se suele informar. Porque te dicen que hay PP o PSOE, pero es que hay más opciones. Pero ¿qué pasa? como está el pueblo, ellos mismos mantienen al pueblo desinformado para que tú no tengas más alternativas o tener un gusto por otra cosa. Te dan las opciones y ni siquiera sabes cómo va. Y al final votas por uno o por otro que terminan siendo los mismo de siempre”.*

GD1S68: *“Los que más o menos te enseñan o te enseñaron siempre de esos temas te los han quitado”.*

GD1S46: *“No sabemos ni de economía, ni de política Si quieres saberlo tienes que informarte a parte”.*

GD1S68: *“Eso es una injusticia social (afirma la idea del sujeto 46), vamos”.*

GD2S98: *“Es que si no aprendes de política no sabes a quién votar, a mí me gusta la política a mí no me importaría en el futuro ser político la verdad”.*

GD2S105: *“A mí también me interesa aprender de eso pero no sé porque en mi casa no se habla nunca, llegas a tal curso y te quedas, ves a gente que habla y te quedas ‘no sé nada’”.*

GD2S105: *“A mí también me interesa aprender de eso pero no sé porque en mi casa no se habla nunca, llegas a tal curso y te quedas, ves a gente que habla y te quedas ‘no sé nada’”.*

GD2S105: *“Yo no voy hablar porque sé muy poco, sé que debería saber más pero es que lo estoy intentando por mis medios”.*

Los estudiantes reconocen su ignorancia ante el tema y la necesidad que tienen de adquirir este conocimiento como un medio cultural básico que permita interactuar en los distintos grupos sociales.

Los sujetos que “sí” aprecian la política señalan:

GD2S98: *“A mí me interesa mucho la política, pero es que actualmente la política está muy negra”.*

GD2S98: *“Es que después de la transición, España se polarizo totalmente o eres de derechas o eres de izquierdas pero no hay puntos intermedios. En mi opinión las próximas elecciones españolas donde yo tendré que votar, creo que va a ganar nuevamente el PP y volveremos nuevamente a la misma fiesta y así nos va, es que te vas a la derecha, luego a la izquierda”.*

GD4S113: *“Lo que pasa es que donde mires vas viendo gente robando y no me refiero a la gente de la calle si no gente con cargos, gentes que tienen que tener unos principios y no los ejercen”.*

Subirats y otros (2014) señalan que los jóvenes son un conglomerado social importante de atender. Un colectivo no especialmente importante desde el punto de vista de las preocupaciones esenciales de los poderes públicos, si exceptuamos su estrecha vinculación con el periodo formativo y, por tanto, con las políticas educativas. Un colectivo además no muy presente en el escenario institucional, ya que no destacan por su militancia política en los grandes partidos ni por su alta participación electoral, no siendo tampoco un núcleo significativo de la fuerza de trabajo.

Su presencia en la política se percibe más bien discontinua, conflictiva y contra-hegemónica, situándose, los grupos más movilizados, en los extremos del arco ideológico. Desde este punto de vista, la preocupación mayor de los análisis sobre política y juventud se sitúan en su falta de participación de política institucional y en sus espacios de movilización autónoma. Y de hecho, aún pueden verse como significativas esas consideraciones en las reflexiones que manifiestan los sujetos en los grupos de discusión aquí reproducidos.

Para terminar nuestro análisis comparativo entre los tres grupos de madurez (GA, GP y GM), podemos decir que en todos los grupos hay malestar ante la clase política, desconocimiento acerca del tema y aprobación acerca de la importancia que tienen como organización del Estado.

En el grupo GA, todos los sujetos en estatus de moratoria afirman “no creer en la política” producto de los antivalores que representan los políticos ante la opinión pública, por lo tanto, se encuentran experimentando conciencia ante esta creencia; mientras que las ideas de los sujetos en estatus de logro se aprecia una clara madurez frente a este concepto social. Los sujetos que sí creen en ella, tienen la certeza de que existen personas capaces de representar éticamente a la ciudadanía, ya que la política es una necesidad vital para organizar y mantener el orden social.

La preocupación de estos sujetos, se centra en que la falta de interés por parte de los ciudadanos perjudica aún más la organización nacional que en estos momentos se encuentra afectada por la crisis económica.

En GP es donde los sujetos reconocen la ignorancia frente a la política. Tanto los que dicen “no” creer, como los que dicen “no saber”, fundamentan su respuesta en el desconocimiento ante el tema.

Finalmente, el grupo GM se percibe el estado negativo frente a este concepto social. Aún los que dicen “sí” creer en ella manifiestan su descontento frente a los antivalores que emergen desde la opinión pública.

En resumen, podemos decir que ante esta creencia “la política”, se aprecian claras diferencias entre los estatus de madurez, siendo GA un grupo equilibrado entre los sujetos de moratoria que se encuentran en proceso de crisis frente a este concepto y algunos sujetos de logro que expresan claros argumentos frente a la importancia que tiene la política como organización de la ciudadanía.

GP es el grupo que tiene un claro desconocimiento en estas materias lo que indica que no han vivido un estado de moratoria psicosocial y GM es el grupo que expresa un desinterés explícito cerrándose a toda posibilidad de acercamiento a las nociones básicas de lo que significa la política.

Por lo tanto, esta creencia nos ha permitido conocer claras diferencias entre los estatus de identidad personal de los estudiantes.

v. Ideas acerca de Dios

Para terminar la secuencia de preguntas frente a las creencias sociales, presentamos el gráfico N° 24, en el que se comparan las ideas que emergen ante la creencia de Dios.

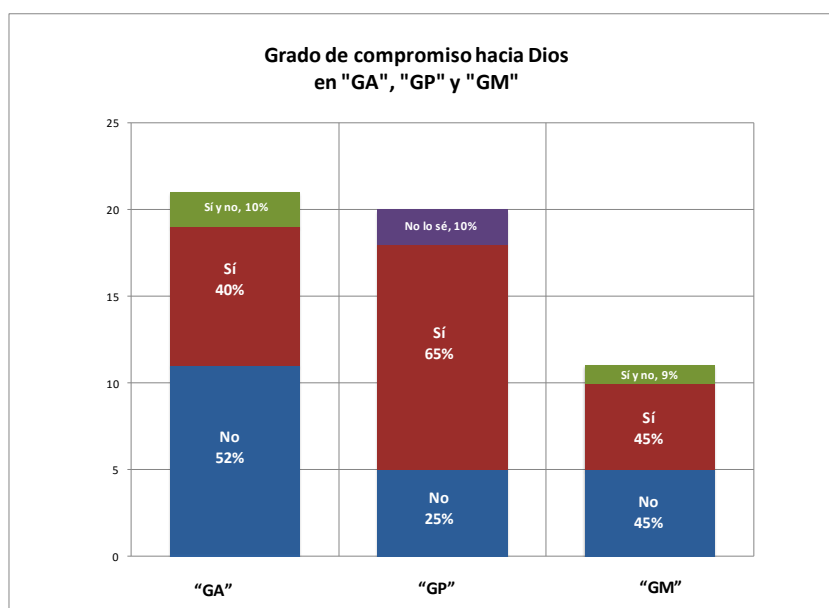


Gráfico N° 24: Comparación entre GA, GP y GM, respecto al grado de compromiso ideológico ante la creencia en Dios

En el gráfico N° 24, podemos apreciar cuatro tendencias de respuestas ("sí", "no", "sí y no" y "no saberlo"), las cuales varían de un grupo a otro.

En el grupo de madurez activa GA, la respuesta de mayor frecuencia es un 52% de sujetos que expresan "no" creer en Dios. Le sigue una frecuencia de 40% de sujetos que dicen "sí" creer en Dios, mientras que un 10% de los sujetos manifiestan "sí y no" creer.

En el grupo de madurez pasiva GP, la mayor frecuencia de respuesta corresponde a un 65% de los sujetos que afirman "sí" creer en Dios. Le sigue una

frecuencia de 25% que expresa “no” creer en Dios, mientras que un 10% de los sujetos dicen “no saberlo”.

Finalmente, en GM, podemos ver que, tanto la frecuencia “sí”, como “no”, corresponde a un 45% cada una y solo un 9% expresa “sí y no” creer en Dios.

Para Vergote (1983), la relación con lo divino se manifiesta por medio de acciones simbólicas y ritos, y se encuentra no solo en las instituciones religiosas, sino también en las familias y en la sociedad. Por lo tanto, es en la adolescencia cuando los jóvenes se enfrentan a este concepto cultural y pueden efectuar su propia elección personal. Cuando los jóvenes comienzan a darse cuenta de la presencia de situaciones sociales que provocan injusticia y sufrimiento, se comienza a vivir una nueva crisis en la que se elige una representación personal acerca de Dios, en la que muchas veces no tiene que ver la imagen que transmite la institución religiosa.

En GD3, se llevó a debate el rol que tiene la iglesia en estos momentos de crisis en España. Los alumnos mantienen el siguiente debate:

GD3S85: *“Bueno yo más que la iglesia estoy metido en tema de las hermandades ¿no? Y es verdad que nosotros hemos recogido mucho alimento y entregado mucho alimento, pero son colas y colas”.*

GD3S71: *“Es que es como en todo, hay cosas buenas y cosas malas de la iglesia, por ejemplo eso de que tenían que pagar 500 mil € por cada visita que tenían eso es una”.*

GD3S85: *“Hay gente que dice que la iglesia se está gastando el dinero mientras que hay gente que no tiene que comer y eso en verdad la iglesia no es, es la hermandad y sus hermanos que están pagando su cuota y ellos son conscientes de para donde van”.*

GD3S74: *“Lo que pasa es que la iglesia siempre en la historia ha sido mala, siempre han sido los que han engañado”.*

GD3S85: *“No ha sido mala, malos son los apoyos. Porque en la época de Franco, estaba la iglesia apoyando, no ha sido la iglesia mala pero Franco sí lo fue”.*

GD3S74: *“La gente analfabeta y la iglesia aprovechándose, es que siempre han estado aprovechándose la iglesia de la gente. A ver, yo la entiendo, la respeto, pero lo que a mí no me gusta es la iglesia”.*

GD3S85: *“Yo he estado repartiendo arroz, ahí (hace el gesto con la mano de tirar cosas)”.*

GD3S74: *“Tú pero y los demás, ¿los de más arriba?”.*

El debate que se genera entre los estudiantes muestran una clara posición frente a la iglesia, uno la apoya y el resto la crítica. El debate se produce a partir del apoyo político, gastos excesivos y donde las altas jerarquías no se comprometen realmente con

la gente necesitada. El matiz se presenta en algunos alumnos que defienden estas críticas a la iglesia.

El estudio de Ahn y otros (2011) acerca de la felicidad de los jóvenes en España, señala que para los jóvenes españoles, no existe una relación significativa entre religión y felicidad. Este hecho permite afirmar que, en contra de lo observado en el conjunto de la sociedad española, pareciera ser que en los jóvenes, la religión no incide en su satisfacción por la vida.

La tendencia en los grupos de madurez GA, GP y GM son las siguientes:

En el grupo GA la opinión personal es “no” creer en Dios. Al explorar las respuestas que nos dan los sujetos de estatus de logro, GAS15, GAS23, GAS25, GAS84, GAS98 y GAS113 mencionan a su familia como base ante esta creencia, tanto los que creen como los que no creen:

GAS25: *“No, porque no creo en él. No creo que haya alguien. Mis padres no creen en Dios”*

GAS23: *“Desde pequeña me han enseñado a creer y conocer la religión [...] Pero yo sí creo en Dios”.*

Solo los sujetos GAS37 y GAS97 tienen una clara postura ante esta respuesta:

GAS37: *“No, no creo que exista, no tengo esas creencias”.*

En los sujetos con estatus de moratoria la expresión va acompañada de la duda:

GAS62: *“No, no sé porque lo veo difícil de creer”.*

GAS65: *“Sí, no sé porque creo, creo que hay algo”.*

En el grupo GP, la frecuencia más alta corresponde a un “sí” creer en Dios, donde sólo algunos sujetos argumentan esta afirmación.

Los sujetos en estatus de aceptación GPS66, GPS76, GPS87, GPS91 y GPS102 nombran a la tradición familiar como referente ante esta creencia personal.

GPS87: *“Sí, además que desde pequeño me lo han inculcado”.*

Al igual que en GA, la afirmación puede ir acompañada de una inseguridad al expresar un “no sé”.

GPS91: *“Sí, no sé también mis padres que me lo han dicho desde pequeña”.*

Dos sujetos GAS71 y GAS77 argumentan que no habría sufrimiento en la sociedad si Dios existiera, lo que hace referencia a un proceso de estado de crisis frente a esta creencia. Por lo tanto, en este grupo podemos apreciar una tendencia de clara aceptación basada en la tradición y educación familiar más que un compromiso personal.

En el grupo GM, las frecuencias son similares entre un “sí” y un “no”. Sólo dos sujetos hacen referencia a la familia para argumentar sus respuestas. Otros, a la religión o a elementos propios de ella como Jesús y la Biblia. Mientras que en los demás sujetos, se aprecia un cuestionamiento personal a su afirmación y extensos argumentos desde el plano material, por ejemplo:

GMS79: *“No exactamente como dice la biblia pero sí a mi manera, todos tenemos la necesidad de hablarle a algo, que alguien te escuche”.*

Es así, como en GM no se percibe una clara tendencia en su compromiso personal, más bien es una etapa de cuestionamientos. Los compromisos personales tienden más a una aceptación desde lo externo.

En el estudio psicológico de Pérez-Delgado (1995) acerca de la religiosidad de los jóvenes valencianos, se analizó la posición que tenían ante el tema de Dios, la relación de su religiosidad con la creencia de Dios y la importancia de Dios en sus vidas. Así, el 73% de los sujetos dijo creer en Dios, un 15,04 por ciento se declaró agnóstico y un 26% dijo no creer o no tenerlo claro. La mayoría de los más de 700 jóvenes entrevistados, consideraron que Dios era importante para sus vidas en un grado considerable, ya que el índice general promedio fue de 6.06 (en una escala de 1 a 10).

En resumen, para nuestra investigación, la creencia en “Dios” tiene una fuerte base familiar y tradición cultural que subyace en todas las opiniones de los grupos. Con ellos podemos confirmar que la familia es uno de los principales agentes educativos de creencias y valores fundamentales para la vida del sujeto. Aunque las tendencias de los compromisos personales entre GA y GP son claramente diferentes, en GM es difusa.

Zubiri (1985) señalaba que ser hombre es tomar una postura ante Dios; Gómez Caffarena (1985) nos dice que es una razón vital que se nutre de la experiencia o de la vivencia, mientras que Tudela (1995) señala que es a partir de las vivencias de fundamento o de las vivencias de esperanza cuando se puede hablar del carácter razonable de la apelación a Dios y que se enlaza con lo que globalmente llamamos "sentido de la vida".

Finalmente, podemos decir que conocer los estatus de identidad personal de los estudiantes nos ha permitido establecer claras diferencias entre los sujetos respecto a esta creencia cultural.

C. Análisis comparativo respecto del ámbito "Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía"

A continuación, pasamos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez respecto a cómo se perciben ellos frente a tres cuestiones: responsabilidad personal, confianza en sí mismo y creatividad. Esto no ayudara a acercarnos las fortalezas personales que sienten tener los sujetos para poder desarrollar su autonomía personal a partir de su madurez identitaria.

Ruiz y otros (2012) señalan que uno de los objetivos de la educación del siglo XXI es que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía y responsabilidad. La primera como garantía de la configuración de la identidad, como un compromiso ante uno mismo, ante los otros y lo otro. Y la segunda, como respuesta a nuestra capacidad de comprometernos, siendo la clave para la construcción de la identidad moral, es decir, aprender a vivir planteando los derechos y deberes en todos los escenarios de interacción social.

Álvarez (2003) señala que la responsabilidad puede entenderse como un valor cuya satisfacción tratan de alcanzar los individuos. Si este valor se logra incorporar se comprenden mejor las prácticas sociales. Para este autor, la responsabilidad se encuentra directamente relacionada con los actos voluntarios de las personas. Si no nos consideramos responsables es muy probable que no tengamos confianza en los demás. Y si tenemos confianza en los demás, es muy probable que nos consideremos responsables de nuestras acciones.

Para García (2008) responsabilidad es la capacidad de responder (la similitud de ambas palabras es clara), es una actitud arraigada de respuesta, es decir, una capacidad de responder que se ejercita cuantas veces sea necesaria y/o conveniente.

El concepto de “confianza en uno mismo” ha sido introducido por los teóricos de la afectividad (Bowlby, 1982) en un continuum de desarrollo que surge del concepto de “base segura”⁹⁶. La confianza en uno mismo implica la capacidad de conservar esa confianza en condiciones que no parecen favorecerla o, incluso, de sentirse cómodo cuando es necesario depender de los demás.

Osho (2011) uno de los místicos más conocidos y provocadores del siglo XX, nos dijo que una persona que confía en sí misma no puede desconfiar de nadie, ni siquiera de quien le va a engañar, ni de quienes ya le han engañado. No puede desconfiar de ellos, porque sabe que la confianza vale más que ninguna otra cosa.

Cuando las personas adultas y las diferentes instituciones de la sociedad, comenzando por la escuela, ponen bajo su control a las personas, lo hacen imponiendo sus normas e ideas y con ello destruyen la confianza personal, la confianza de un niño o la seguridad en sí mismo. Se les educa con miedo e inestabilidad, se les puede controlar, mientras que si tienen confianza es incontrolable, tratará de imponerse y de seguir su camino. No querrá seguir el camino de otros. Realizará su propio viaje y no satisfará los

⁹⁶ Bowlby (1989) dentro de los estilos de afectividad encontramos el *estilo seguro*, esto se refiere a individuos que gracias a experiencias positivas en la relación con los progenitores, han desarrollado confianza y seguridad en sí mismos y en su comportamiento explorativo. El segundo estilo se define como *estilo ansioso*. En el que el individuo no tiene la certeza de la disponibilidad de los progenitores, se encuentra siempre proclive a la angustia generada por la separación y presenta un elevado nivel de ansiedad. Estilo *ansioso defensivo* es aquel en que el individuo no espera ni cuidados ni atenciones a sus necesidades, sino un rechazo manifestado de distintas formas. Esto implica la estructuración de una autosuficiencia, de confianza compulsiva en sí mismo, con el fin de protegerse de posibles rechazos. Y finalmente el estilo *desorganizado* donde el individuo presenta un comportamiento desorientado, como si no existiera un nivel de previsibilidad en las respuestas del progenitor.

deseos de viajar de otros. No será un imitador ni una persona aburrida, muerta. Tendrá tanta vida, tal pulsión de vida, que nadie podrá controlarlo.

Haddou (2001) señala que si se tiene confianza en sí mismo se puede alcanzar la plenitud, al poder expresar mejor las opiniones y sentimientos, al actuar de acuerdo a las propias ideas, al liberar la mente de pensamientos que deforman la realidad y, sobre todo, al liberar al cuerpo de emociones negativas, para así, poder definir mejor la relación que establece con los demás.

Emerson (2009) señala que el hombre debe obedecer la ley sagrada de su propia naturaleza para alcanzar su potencial, al desprenderse de todos los dogmas y tradiciones que su intuición y su criterio rechacen y aventurarse en confiar en sí mismo.

Finalmente, la creatividad se define como la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos que producen soluciones originales. Es sinónimo de imaginación o pensamiento divergente.

Dentro de las teorías psicológicas de la creatividad, resulta significativa la teoría de la creatividad incremental, en la que es esencial la experiencia del individuo en su destreza y el desarrollo gradual de su trabajo anterior por medio de un proceso de pequeños y continuos saltos (Weisberg, 1989). De igual manera, se puede citar la teoría de la transferencia, asociada al desarrollo intelectual creativo, motivado por el impulso intelectual de estudiar y encontrar solución a los problemas (Guilford, 1981).

Desde la teoría humanista, Chacón (2005) señala que los factores sociales e interpersonales cumplen un papel importante para el desarrollo o el bloqueo a la creatividad. Por su parte, Torrance (1999), quien realizó múltiples investigaciones con relación en el pensamiento divergente, desarrolló diferentes pruebas sobre los procesos del pensamiento creativo, las cualidades de los productos y de las personalidades creativas. En sí, las diferentes teorías reafirman la creatividad como cualidad del ser humano para construir mundos posibles y como tal, debe estudiarse, fortalecerse y estimularse.

En el estudio de Krumm y otros (2014), acerca de la correlatividad entre inteligencia y creatividad, se investigó la relación entre la inteligencia cristalizada y la creatividad verbal en una muestra de 120 adolescentes de 15 a 18 años. En este, se

detectó una asociación positiva entre la inteligencia y la creatividad verbal. Los resultados de ambos estudios apoyan la hipótesis que sostiene que la creatividad y la inteligencia son constructos separados que se superponen en algunos aspectos y sugieren que las habilidades intelectuales se asocian selectivamente a los diferentes tipos de creatividad y sus indicadores.

Oliveira y otros (2009) señalan que la creatividad también depende de las características personales del sujeto y la función de los atributos creativos personales, incluyéndose aquí, dimensiones de naturaleza cognitiva (fluidez o flexibilidad de pensamiento) y factores no cognitivos (personales y sociales, como tolerancia a la ambigüedad, propensión a asumir riesgos, motivación intrínseca, autoeficacia o los estilos creativos).

En el estudio de Bermejo (2014), acerca del constructo del pensamiento científico creativo con el rendimiento académico y en la que participaron 98 adolescentes de un instituto de Murcia, los resultados arrojan que los test que existen para medir la creatividad tienen más relación con el ámbito artístico que con el pensamiento científico-tecnológico. Los resultados son inquietantes en el sentido de interpretar esto como una falta de interés por la enseñanza de la ciencia y no valorar las aportaciones de ideas creativas de los estudiantes.

Comprender estos tres conceptos (responsabilidad, confianza en sí mismo y creatividad) y saber si los estudiantes sienten que los han desarrollado en ellos mismos, nos habla de una educación obligatoria que debiera cumplir con el objetivo de acercar al estudiante a la realización de su autonomía, una fortaleza personal necesaria para la etapa adulta.

En el siguiente gráfico N° 25, se expresan de forma comparativa, los resultados del análisis individual de los grupos de madurez GA, GP y GM.

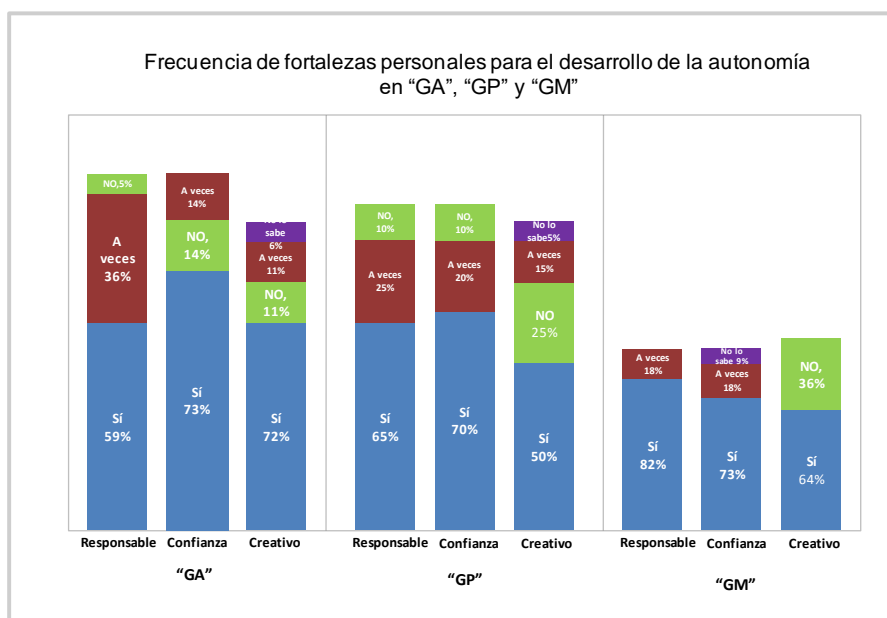


Gráfico N° 25: Comparación entre GA, GP y GM, respecto a las fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía

En el gráfico N° 25, podemos ver de forma comparativa las frecuencias de las respuestas según grupo de madurez.

El grupo GA tiene una tendencia de un 59% que señala ser responsables y un 36% que dicen serlo "a veces". Así también, un 73% expresa sentir confianza en ellos mismos y un 72% de los sujetos expresan sentirse creativos.

En GP, el 65% de los sujetos señalan que "sí" son responsables, un 70% que "sí" sienten confianza en ellos mismos y un 50% de los sujetos expresan que "sí" son creativos.

Finalmente, en GM, un 82% de los sujetos indican "sí" ser responsables, el 73% "sí" sienten confianza en sí mismos y un 64% expresa "sí" ser creativos.

A partir de los análisis individuales de los grupos, podemos establecer las comparaciones de las ideas entre los grupos GA, GP y GM.

El grupo GA presenta un fuerte compromiso frente al concepto de responsabilidad, siendo un valor que se desarrolla más al interior de la familia que en el instituto. En las tareas, como los estudios, reconocen no ser responsables. Además, tienen una fuerte confianza en sí mismos, ya que cuando se proponen algo lo logran,

unido a ello la capacidad creativa tanto en actividades de ocio, artísticas, sociales y resolución de problemas.

Sin embargo, en el grupo GA se aprecia que el estatus de moratoria se encuentra en un proceso de maduración en el que no ha alcanzado un compromiso ideal frente a estos conceptos, ya que expresan inseguridad en sí mismos y les cuesta reconocerse como sujetos creativos, por lo tanto, moratoria es el estatus que aporta frecuencias de inestabilidad en GA.

GP, por su parte, presenta un fuerte compromiso frente al concepto de responsabilidad, siendo un valor que se desarrolla al interior de la familia, a través de las labores del hogar, mandados y cuidados de niños. Estos sujetos, a diferencia de GA, dicen ser responsables también con sus estudios. Tienen una fuerte confianza en sí mismos, ya que también cuando se proponen algo lo consiguen. Sin embargo, este grupo presenta una contradicción, ya que la frecuencia de reconocerse “creativos”, es baja en comparación con los dos conceptos anteriores. Los que aseguran serlo, mencionan actividades artísticas, sociales y resolución de problemas frente a los estudios. En los alumnos que dicen "no" o dudan, se percibe un sentimiento de desilusión al no reconocerse dotados de imaginación.

Con todo esto, podemos decir que el grupo GP presenta una disposición ante el aprendizaje, ya que se sienten personas responsables, pero a la vez se encuentran en un proceso de madurez por la inseguridad que se percibe, tanto en la confianza en sí mismos, como en su capacidad creativa.

En tanto, GM presenta ideas similares al grupo GP. La diferencia la encontramos en el concepto de creatividad personal, donde la frecuencia es similar a las dos anteriores. Sus respuestas ante esta capacidad no presentan cuestionamientos, sino más bien seguridad, ya que los estudiantes mencionan actividades de arte como su principal actividad de ocio. Los sujetos de GM pueden encontrarse en un estado de sensibilidad emocional más profundo que el resto de los grupos de madurez, una búsqueda personal a través de la expresión.

Para terminar podemos decir que la responsabilidad personal es un valor que experimentan los sujetos desde el interior de sus familias, sin diferencias entre los

grupos de madurez. Los grupos inmaduros (GP y GM) presentan fuertes compromisos de responsabilidad con todas sus tareas tanto en el instituto como en la familia, mientras que en el grupo GA (o de los maduros) la responsabilidad con los estudios se ve cuestionado por ellos mismos.

Aquí, debemos destacar el rol que cumple la familia, ya que los estudiantes en todos los grupos de madurez, mencionan que son responsables con las labores del hogar y el cuidado de personas, ya sean estos niños, hermanos o abuelos. Por lo tanto, se debe destacar la influencia de la familia en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, un aspecto que muchas veces se cuestiona desde el instituto. A la familia se le agrega la exigencia de reforzar la responsabilidad en los estudios a los alumnos, labor que quizá corresponda, en este sentido, a la motivación que debe ejercer el docente en el alumno.

La confianza es una de las fortalezas en todos los grupos de madurez. Los sujetos que expresan no sentirla, argumentan que el miedo es una condicionante ante sus decisiones y la frustración en la incapacidad para lograr los objetivos personales.

Finalmente, el concepto de creatividad presenta baja frecuencia en GA y en GP en comparación con los conceptos anteriores. Sus respuestas son cuestionadas por ellos mismos. No se trata de un concepto que presente un fuerte compromiso, a diferencia del grupo GM, que es una de sus fortalezas, y donde puede estar más desarrollada por su sensibilidad emocional.

Por lo tanto, podemos decir que los tres conceptos responsabilidad, confianza en sí mismo y creatividad en los alumnos, se encuentran en un proceso de desarrollo en todos los grupos de madurez.

D. Análisis comparativo respecto al ámbito "Estado emocional frente a la vida"

Para terminar con el análisis comparativo entre los grupos, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" frente a sus creencias y motivaciones personales, quisimos conocer si se presentaban similitudes o diferencias en el estado emocional del estudiante, frente a su vida a, partir de sus estados de madurez. Las cosas que valoran

positiva y negativamente los alumnos, la presencia de problemas y el grado de felicidad que dicen tener, son las principales interrogantes que se exploraron.

i. Dimensiones que valoran positiva y negativamente

A continuación, presentamos los siguientes gráficos N° 26 y N° 27, que muestran las frecuencias comparativas entre los grupos GA, GP y GM para las preguntas "¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir bien?" y "¿Qué cosas de tu vida te hacen sentir mal?".

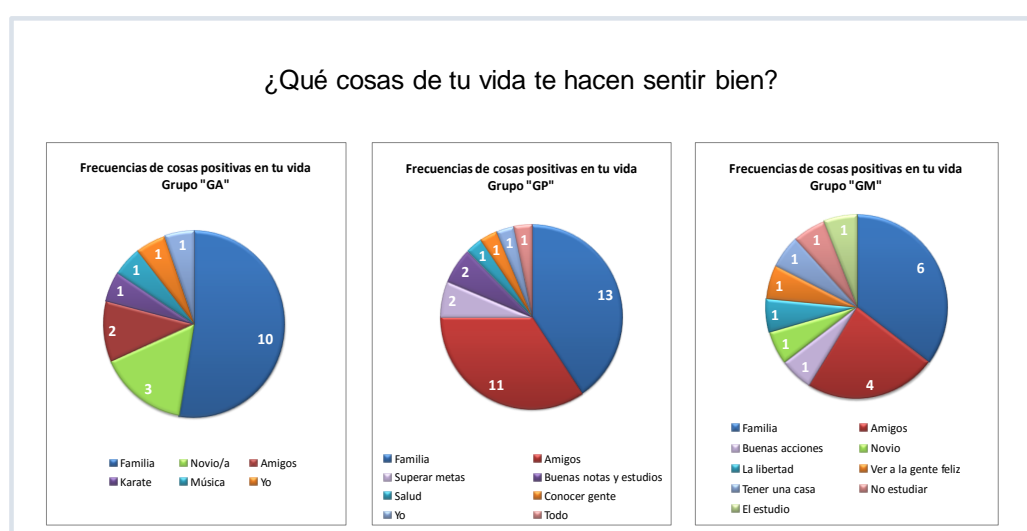


Gráfico N° 26: Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, ante cosas de la vida que les hacen sentir bien

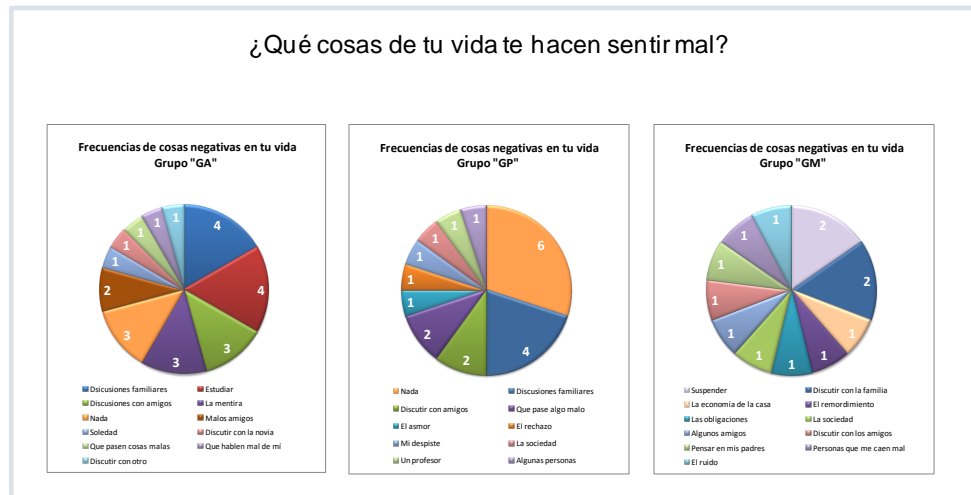


Gráfico N° 27: Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, ante cosas de la vida que les hacen sentir mal

En los gráficos N° 26 y 27, podemos apreciar una comparación de frecuencias en las respuestas de los sujetos entre los tres grupos de madurez, respecto a las cosas que les hacen sentir bien y mal en sus vidas.

Según el gráfico N° 26, entre las cosas que les hacen sentir bien, las frecuencias más significativas en GA son la "familia" con 10 sujetos; el "novio" con 3 sujetos; y los "amigos" con dos sujetos. Para GP, la "familia" aparece con 13 sujetos; los "amigos" con 11 sujetos; y "superar metas" y "buenas notas y estudios", con dos frecuencias. Para GM, la "familia" aparece con 6 sujetos y "amigos" con 4 sujetos.

Entre las cosas que les hacen sentir mal, las frecuencias más significativas para GA, son "discusiones familiares" con 4 sujetos; "estudiar" con 4 sujetos; y "discusiones con amigos" con 3 sujetos. Para GP, la respuesta "nada" es frecuente en 6 sujetos; las "discusiones familiares" en 4 sujetos; y "discutir con amigos" en dos sujetos. En GM, "suspender" y "discutir con la familia" son señalados por dos sujetos cada uno.

A partir de estas tendencias, podemos ver que las relaciones interpersonales se encuentran entre las primeras frecuencias significativas de respuesta. Es indiscutible que en todos los grupos la "familia", es una de las cosas que más valoran para su bienestar personal.

La segunda frecuencia presenta diferencias, ya que, para GA, el novio o la novia es la segunda relación humana que más valoran. No así, en GP y GM, donde la segunda

frecuencia valorada corresponde a la relación que tienen con los amigos. Es decir, que los sujetos activos han comenzado a vivir la experiencia del amor romántico, desplazando así, la relación con los amigos al tercer lugar de valoración positiva. En GP, la superación de metas, obtener buenas notas en los estudios constituyen la tercera preferencia, mientras que en GM, se disuelve el tercer lugar en una variedad de preferencias individuales.

En el gráfico N° 27, las respuestas para la cuestión “cosas que le hacen sentir mal”, y tal como lo hemos señalado en el análisis individual de los grupos, es aquí donde emerge la diversidad emocional de los estudiantes, ya que el listado de factores que afectan el estado de satisfacción en los alumnos es muy amplia. Esta situación permite reconocer sus individualidades contextuales, pero igualmente apreciando ciertas frecuencias significativas.

Así, notamos nuevamente que las tendencias más altas se corresponden con las relaciones humanas. En los tres grupos, encontramos que la situación “discutir con la familia” se encuentra entre las primeras variables que les afectan negativamente en sus vidas. En GA y en GP encontramos la frecuencia “discutir con amigos”, ausente en GM.

Las diferencias son las siguientes: en GA los alumnos señalan que “estudiar” es una de las cosas que les afecta, esto puede ser por el grado de compromiso personal que tienen los sujetos activos, convirtiéndose en una preocupación.

En GP encontramos la más alta frecuencia con 6 sujetos que señalan que no hay “nada” que les haga sentir mal. Esto puede ser por la falta de compromiso personal que tiene los sujetos pasivos.

Finalmente, en GM, “suspender” es la segunda cuestión que les afecta en su bienestar personal.

ii. Presencia o ausencia de problemas

Por otra parte, en el siguiente gráfico N° 28, se muestran comparativamente las frecuencias en GA, GP y GM ante la pregunta “¿Tienes problemas?”.



Gráfico N° 28: Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, respecto a la existencia de problemas personales

En el gráfico N° 28, podemos apreciar, en general, que la mayoría de los alumnos, en los tres grupos, manifiesta directamente no tener problemas.

Por su parte, también se observa un número significativo de alumnos que reconocen tener problemas, los cuales hemos diferenciado entre aquellos que tienen los problemas habituales, sin mayor trascendencia ("lo normal"), y aquellos que manifestaron tener problemas serios.

GA es el único grupo de los tres, donde no hay alumnos que manifiesten tener problemas importantes, aunque siete de ellos reconocen discusiones cotidianas y normales con la madre, el padre o los hermanos.

En GP se observa que siete alumnos manifiestan tener problemas, de los cuales, cuatro de ellos señalan que son problemas habituales o normales, mientras que tres de ellos, reconocen tener problemas serios.

En GM, se aprecia la frecuencia más alta, entre los tres grupos, que reconoce tener problemas importantes (4 alumnos), especialmente, con la familia:

GMS79: *"Sí, muchos y todos relacionados con mi familia, con mi madre, su enfermedad ha provocado que todos estemos separados"*.

En conclusión podemos decir que, tanto GP, como GM, al encontrarse en su mayoría en un estatus de aceptación (que se compromete ideológicamente a partir de los compromisos de los demás y no de los propios), les afecta directamente las situaciones problemáticas que tienen sus padres o familias, exceptuando GMS79, que vive un caso familiar especial.

Hasta aquí, no hemos incluido estudios ni teoría que nos hable de estas cuestiones, porque el objetivo de estas preguntas era sondear su situación particular para llegar a una de las preguntas más trascendentales de la vida: "¿Eres feliz?".

iii. Estado de felicidad

En el siguiente gráfico N° 29, se muestra la comparación de frecuencias en las respuestas de los sujetos para los distintos grupos de madurez.

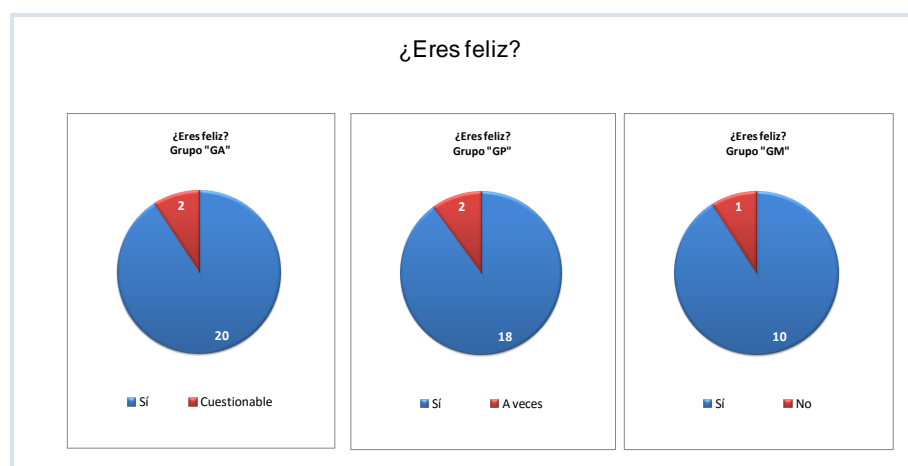


Gráfico N° 29: Comparativa de frecuencias entre GA, GP y GM, respecto al estado de felicidad

En el gráfico N° 29, podemos ver claramente que la frecuencia más alta, en todos los grupos, corresponde a un 90% de los sujetos que expresan ser felices.

En GA, si bien no todos los sujetos argumentan el por qué son felices, los 4 sujetos en estatus de logro dicen que la razón es porque tienen familia, amigos, casa y todo lo que necesitan. Nuevamente podemos ver que los motivos de felicidad tienen estrecha relación con los vínculos más cercanos, es decir, con la relación humana. Sin embargo, hay dos sujetos que cuestionan objetivamente este estado íntimo, al señalar:

GAS84: *“A ver, en cierta parte. No todos podemos ser felices siempre”.*

GAS98: *“Sí, o no, jajajajaja, pues no porque no se puede 100% ser feliz, siempre todos los días hay cosas que te molestan, pero en general puedo decir que sí, que soy feliz”.*

Para estos sujetos, más que haya un motivo de infelicidad que expresar, los estudiantes cuestionan que la felicidad no es un estado permanente.

En GP, podemos ver que hay dos sujetos que expresan ser felices “a veces” sin contarnos sus razones. Si bien sus ideas son similares a la de los sujetos del grupo GA, la diferencia es que lo expresan concretamente, desde sí mismos:

GPS64: *“No lo sé porque hay días que sí pero hay días que no”.*

GPS107: *“A ratos”.*

No así, en GM, donde un sujeto señala que “no” es feliz porque se encuentra lejos de sus mejores amigos:

GMS105: *“No, porque no sé. Siempre está la distancia que me separa de mis mejores amigos”.*

Nandy (2009:295) señala que la felicidad auténtica es aquella que entiende la infelicidad como algo propio de la vida y que oscila entre lo placentero y lo no placentero, que se mide en virtud de la capacidad de tragedia que es capaz de soportar un sujeto, y que solamente florece en todo su esplendor en unos pocos instantes fugaces. La vida feliz, por tanto, oscila entre lo placentero y lo no placentero, el logro y el fracaso, el ser y el llegar a ser, el trabajo y el ocio:

“La idea de la felicidad perfecta queda consignada al ámbito de lo momentáneo o de lo fugaz o de lo mítico o legendario. No puede lograrse para la vida pero puede realizarse en momentos excepcionales” Nandy (2009:295).

La idea de Nandy, acerca de que la felicidad es momentánea, resuena en los argumentos objetivos que entregan los sujetos GAS98 y GAS84 y en la experiencia de GPS64 y GPS107.

En el estudio sobre la felicidad de la UP (Universidad de Palermo) y TNS Gallup (2012), dio a conocer que los aspectos que más satisfacen a los ciudadanos argentinos en sus vidas son las relaciones interpersonales, como la familia, amigos y pareja. Estos aspectos coinciden con las frecuencias que emergen en GA, GP y GM respecto a las cosas que más valoran para su felicidad.

La reciente teoría sobre la felicidad (Rojas, 2005), busca las referencias conceptuales de la felicidad que tiene una persona en mente, cuando formula un juicio sobre su felicidad y establece que la evaluación subjetiva de la vida en su conjunto se ve influenciada por la noción que la persona tiene de lo que es una vida feliz. Se destaca la importancia de la heterogeneidad de los individuos y el hecho de que el referente conceptual no es el mismo para todo el mundo. Lo que para algunos individuos puede resultar muy importante, para otros puede carecer de relevancia. Esta última afirmación no se correlaciona con las frecuencias de respuestas que emergen en los grupos GA, GP y GM respecto a la valoración de los factores que les hacen sentir bien, donde hemos visto una clara similitud de preferencia entre los grupos de madurez. Pero sí es válido en la diversidad de ideas respecto a los factores que afectan el bienestar subjetivo de los individuos, donde hemos señalado que es ahí donde emerge una diversidad de valoraciones emocionales que afectan a su estado de felicidad.

En el estudio de Ahn y otros (2011) sobre la felicidad de los jóvenes, basada en una muestra que incluye 5.127 individuos con edades comprendidas entre 15 y 29 años, concluye que el bienestar de los jóvenes es diferente del de otros colectivos de edad, debido a las distintas circunstancias que se dan a lo largo del ciclo vital. Los resultados obtenidos indican que los jóvenes casados son más felices que los solteros o los que viven en pareja. El joven que estudia es más feliz que el que trabaja y, dentro del grupo de jóvenes trabajadores, son más infelices los que tienen contratos temporales. Los jóvenes que viven independientes son más felices que los que viven con sus padres.

Para terminar, podemos decir que el grado de felicidad de los estudiantes de la presente investigación es similar sin distinción de estatus de identidad. Los estudiantes expresan una alta valoración por el vínculo de la familia y de los amigos, aunque los sujetos en estatus de madurez de logro, han marcado una diferencia al incorporar como segunda frecuencia mayor el amor romántico. Es decir, un nuevo vínculo que se experimenta en el rol de novio o novia.

La estabilidad de estos vínculos son los que le proporcionan bienestar subjetivo o felicidad. Por otro lado, las buenas notas o estudiar no son mencionados como una prioridad, ya que aparecen en frecuencias muy bajas tanto en las cosas positivas como en las negativas para sus vidas.

En resumen, las relaciones humanas, en especial el vínculo familiar y de la amistad, son los pilares fundamentales para la motivación personal. Los compromisos emocionales que se desarrollan a partir de estos vínculos, siembran las expectativas que los otros tienen hacia ellos y de los que pueden brotar un compromiso personal respecto a su educación y su futuro.

En la siguiente tabla N° 34, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos", perteneciente a la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACRECON].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
RELACIÓN CON EL INSTITUTO Y EL AULA			
<i>Sensaciones que experimenta el alumno antes de ir al instituto</i>	En todos los grupos de madurez la sensación o emociones negativas al momento de prepararse para ir al instituto son de un 90%.	GA - GP -GM	
<i>Desmotivación por las clases</i>	Los grupos de madurez no presentan diferencias en sus ideas pero si en sus argumentos. En GA la desmotivación por asistir depende de la asignatura que toque ese día. En GP asistir al instituto es una clara obligación en compromiso con su futuro. GM es el grupo más negativo frente al hecho de asistir al instituto.	GA –GP - GM	
	Los horarios de las clases están mal diseñados para los alumnos		GD1
	Algunas asignaturas son indeseables para los alumnos		GD1 - GD4
	Las habilidades sociales del profesor son importantes en la motivación personal y grupal de los alumnos		GD1 – GD4
	La didáctica de las clases no considera la participación de los alumnos		GD3
	El clima negativo de aula entorpece la labor docente y el aprendizaje de los alumnos		GD2
	Los nervios ante las evaluaciones		GD2
	El proceso educativo de los estudiantes es una experiencia cotidiana insatisfecha que el alumno no puede evadir porque es impuesta. No se puede modificar porque carece de participación por parte de los alumnos.		
<i>Sensaciones que experimenta el alumno cuando llega al instituto</i>	Todos los grupos de madurez experimentan un cambio de sensaciones a positivo al momento de llegar al instituto. El factor común que favorece este cambio es el encuentro con los amigos.	GA – GP - GM	
RELACIÓN DE AMISTAD EN EL INSTITUTO	La relación con los amigos también es una relación educativa en el ámbito de las costumbres sociales y apoyo emocional.		GD2 – GD3
	Los alumnos reconocen la influencia de las amistades negativas o positivas.		GD2 – GD3
<i>Lo primero que ve el alumno cuando llega al aula</i>	Al momento de llegar al aula, la atención de los estudiantes se dirige a reconocer en ella la presencia o ausencia de las personas.	GA – GP - GM	

<i>Sensaciones que experimenta el alumno cuando llega al aula</i>	No se aprecian diferencias en los grupos de madurez respecto a las sensaciones que experimentan cuando llegan al aula ya que 2 de 3 frecuencias altas se corresponden con estados emocionales normales o positivos.	GA – GP - GM	
	La frecuencia de estado negativo en GA y GP se asocia a la presencia o ausencia de los amigos en el aula que reafirma su estado de seguridad	GA - GP	
	La frecuencia negativa de sensaciones en GM, no se corresponde al vínculo de amistad en la clase	GM	
<i>Les gusta su aula a los alumnos</i>	Todos los grupos reconocen que sí les gusta su aula	GA – GP - GM	
	El grupo GM es el más afectado por el entorno físico del aula en que se reconoce ajeno y vacío de identidad	GM	
<i>Les gusta el instituto a los alumnos</i>	El grupo de madurez GA y GP tiene una clara tendencia a afirmar que “sí” les gusta el instituto, por lo tanto, el estatus de madurez no es un indicador de diferencia.	GA - GP	
	El grupo GM marca la diferencia al afirmar que “no” les gusta el instituto porque no les gusta trabajar y les cuesta relacionarse.	GM	
	El grupo GM tiene una clara tendencia negativa frente a las relaciones interpersonales que les significa el instituto.		
Percepción de las creencias culturales y sociales			
<i>Grado de compromiso hacia el amor</i>	En todos los grupos de madurez la creencia hacia el amor supera el 80%	GA - GP -GM	
	Para GA, el amor no es solo el amor romántico, también se encuentra en otros vínculos.	GA	
	En GP se hace referencia solo al amor romántico. 7 sujetos han vivido experiencias amorosas	GP	
	En GP hay sujetos que no han superado el ajuste de una ruptura	GP	
	En GM no hay experiencias de amor romántico, por lo tanto, el concepto es idealizado	GM	
	Conocer el estatus de madurez entre los sujetos ha permitido identificar diferencias en cuanto al nivel de experiencias y compromisos que tienen los sujetos antes de esta creencia cultural.		
<i>Grado de compromiso hacia la amistad</i>	En GA y GP la creencia de la amistad es de un 100%	GA - GP	
	En GM la creencia acerca de la amistad es de un 91%	GM	
	Solo un sujeto en GM dice haber sido traicionado en varias ocasiones y, por lo tanto, ha decidido retraer su vínculo amistad hacia el vínculo filial con la madre.	GM	
	La amistad es una creencia arraigada en todos los grupos de madurez debido, por lo tanto, los estatus de identidad no son un referente que pueda establecer diferencias ante esta creencia.	GA-GP-GM	
<i>Grado de compromiso hacia el matrimonio</i>	En todos los grupos de madurez la creencia del matrimonio supera el 60% de aceptación	GA – GP - GM	
	Los estatus de identidad sí son un referente para establecer diferencias entre los grupos de madurez respecto a esta creencia social.		
	GA sí cree en el matrimonio pero para ellos no es una condición necesaria para el amor romántico	GA	
	GP sus ideas nacen desde las experiencias de sus padres, por lo tanto, se aprecia un compromiso desde la aceptación de las ideas de otros.	GP	
	GM no se reciben argumentos sólidos ante esta creencia. Se vuelve a percibir la dificultad que tienen estos sujetos en las relaciones interpersonales.	GM	
<i>Grado de compromiso hacia la política</i>	En todos los grupos de madurez se aprecia una tendencia negativa hacia esta creencia. No supera el 25% ponderado de aceptación	GA-GP-GM	
	Los adolescentes no tienen espacio de participación ciudadana fuera de los naturales como la familia o la escuela		
	La clase política goza de ciertos privilegios injustos en comparación con las del ciudadano común		GD1 – GD3 – GD4
	La clase política es corrupta, es injusta		GD1 – GD3 – GD4
	Los recortes en educación desmoralizan su futuro profesional		GD1 – GD3 – GD4

	Las votaciones no son el medio ideal para producir cambios significativos en política		GD1 – GD2
	Los estudiantes se sienten ignorantes en política y en economía		GD1 – GD2
	No saber de política, ni de economía es una injusticia social		GD1
	Los estudiantes quieren saber de política		GD2
	En todos los grupos de madurez se percibe malestar ante la clase política de España	GA – GP - GM	
	En GA los sujetos de moratoria en un 100% no creen en la política	GA	
	En GA los sujetos de logro creen en la política y en que existen personas que pueden representar a los ciudadanos	GA	
	En GA la política es vital para organizar y mantener el orden social	GA	
	GA se preocupa por el desinterés de la ciudadanía por la política ya que perjudica la organización social durante la crisis	GA	
	En GP argumentan desconocer este tema	GP	
	En GM manifiestan malestar ante los antivalores que se perciben desde ella	GM	
	Conocer los estatus de identidad personal de los estudiantes nos ha permitido establecer claras diferencias en sus ideas respecto a esta creencia		
<i>Grado de compromiso hacia la creencia de Dios</i>	Se aprecian diferencias entre los estatus maduros e inmaduros	GA – GP - GM	
	En GA el 52% no cree en Dios	GA	
	En GP el 65% cree en Dios	GP	
	En GM el 50% cree en Dios	GM	
<i>Rol de la iglesia</i>	La iglesia es criticada por los apoyos políticos, excesivos gastos, los superiores no se comprometen con la gente pobre.		GD3
	La iglesia y las hermandades ayudan a las personas necesitadas		GD3
	La familia y la cultura es el principal referente para el alumno ante una orientación espiritual	GA - GP	
	En GM el compromiso ante esta creencia es difuso	GM	
<i>Ámbitos para la relación educativa</i>	Ideas central	Grupos de madurez	Grupos de discusión
<i>Fortalezas personales para el desarrollo de la autonomía</i>			
<i>Responsable, confianza en sí mismo y creatividad</i>	El grupo GA presenta un fuerte compromiso frente al concepto de responsabilidad, siendo un valor que se desarrolla más en las tareas de la familia que en el estudio. Tienen una fuerte confianza en sí mismos, unido a ello la capacidad creativa tanto en actividades de ocio, artísticas, sociales y resolución de problemas	GA	
	En GA el grupo con estatus de moratoria se encuentra en un proceso de maduración que no ha alcanzado un compromiso ideal frente a estos conceptos ya que expresan inseguridad en sí mismos y no se reconocen como sujetos creativos, por lo tanto, moratoria es el estatus que aporta frecuencias de inestabilidad en GA	GA	
	El grupo GP presenta un fuerte compromiso frente al concepto de responsabilidad tanto al interior de la familia como con los estudios. Esto último marca la diferencia con GA. Tienen una fuerte confianza en sí mismos, ya que cuando se proponen algo lo logran. Sin embargo, la frecuencia en reconocerse “creativos” es baja.	GP	
	El grupo GP presenta una disposición ante el aprendizaje ya que se sienten personas responsables pero con una baja capacidad creativa.	GP	
	En el grupo GM presenta frecuencias altas en los tres conceptos. Destaca el de creatividad donde lo sujetos se sienten muy seguros respecto a esta capacidad personal. Se deduce que GM puede ser un estado mucho más sensible de búsqueda personal, respecto a los otros grupos.	GM	
	La familia se destaca como el principal agente de desarrollo del valor de la responsabilidad en todos los		

	grupos.		
	A la familia se le agrega la exigencia de reforzar la responsabilidad en los estudios labor que corresponde más a la motivación que debe ejercer el profesor		
	La creatividad es personal es cuestionada tanto en GA como en GP		
<i>Estados emocionales frente a la vida</i>			
<i>Cosas que te hacen sentir bien</i>	En todos los grupos de madurez las relaciones interpersonales se encuentran en las frecuencias más significativa	GA – GP - GM	
	En todos los grupos la familia es lo que más valoran los estudiantes para su bienestar personal	GA – GP - GM	
	En GP y GM la segunda relación más valorada es la de los amigos	GP - GM	
	En GA la relación con los amigos ha sido desplazada por la de novio	GA	
<i>Cosas que te hacen sentir mal</i>	En todos los grupos de madurez las relaciones interpersonales se encuentran entre las primeras frecuencias	GA – GP - GM	
	En los tres grupos “discutir con la familia” es lo que peor les hace sentir	GA – GP - GM	
	Las diferencias en GA estudiar les hace sentir mal, en GP No hay nada que les haga sentir mal y en GM suspender es una de las cosas que les hace sentir mal		
	Emerge una diversidad de cuestiones a las que los sujetos le atribuyen malestar		
<i>Tienes problemas</i>	El grupo GA expresa no tener problemas más que los normales, los cotidianos.	GA	
	El grupo GP en su mayoría expresa no tener problemas. Los que dicen si tenerlo son en relación al vínculo familiar	GP	
	El grupo GM las frecuencias de respuesta es equivalente. Los sujetos que expresan “sí” tener problemas son relacionados con el vínculo familiar	GM	
	Los grupo GP y GM se encuentran en un estatus de inmadurez donde su compromiso se realiza a partir del de los demás, por lo tanto, se perciben afectados por los problemas de los padres.	GP - GM	
<i>Eres feliz</i>	En todos los grupos el estado de felicidad de los sujetos es de un 90%	GA – GP - GM	
	En todos los grupos el estado de felicidad es atribuida a tener una familia y lo que quieren	GA – GP - GM	
	El estado de felicidad entre los grupos es similar, sin diferencias en los estatus de madurez.	GA – GP – GM	
	La estabilidad de los vínculos en sus relaciones cercanas, familia, amigos y novia/o proporcionan el estado de bienestar subjetivo en los estudiantes.		
<i>En resumen</i>	<p>Los vínculos de amistad que se generan en el instituto son un factor de motivación personal para los estudiantes, independiente de sus estatus de madurez.</p> <p>GM forma parte de la realidad educativa de las aulas y muestran una tendencia a estados emocionales negativos ya que las relaciones interpersonales son difíciles de llevar.</p> <p>Las creencias del matrimonio, la política y Dios, presentan diferencias entre los grupos maduros e inmaduros.</p> <p>La familia se confirma como uno de los principales agentes de creencias y valores fundamentales para la vida del sujeto.</p> <p>Conocer los estatus de identidad personal de los estudiantes ha permitido establecer diferencias entre los estudiantes respecto a sus creencias personales.</p> <p>Las relaciones humanas, en especial el vínculo con la familia y los amigos son los pilares fundamentales para la motivación personal del estudiante. Los compromisos emocionales que se desarrollan a partir de estos vínculos siembran las expectativas que los otros tienen hacia ellos</p>		

	<p>y de los que puede o no brotar un compromiso personal respecto a su educación y su futuro.</p> <p>Las fortalezas personales para el desarrollo de la vida al parecer se están desarrollando al interior del entorno educativo familiar. La creatividad presenta diferencias entre los estatus de identidad siendo más desarrollada por aquellos estatus en proceso de búsqueda de identidad más que en aquellos que se encuentran en estatus de identidad como el caso de cerrazón.</p>		
--	--	--	--

Tabla N° 34: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría “Conocimientos y sentimientos” [ITACRECON]

4.3.2.3. Análisis de la subcategoría: “Proyectivo (Ideas sobre lo que debería ser)” [ITACREPRO]

4.3.2.1.3.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. Ellas nos permitieron comparar las ideas de los sujetos entrevistados, a partir de sus ideas proyectivas, respecto a la percepción de sus fortalezas personales, su educación y su vocación, considerando sus estatus de identidad personal.

Recordemos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 27:

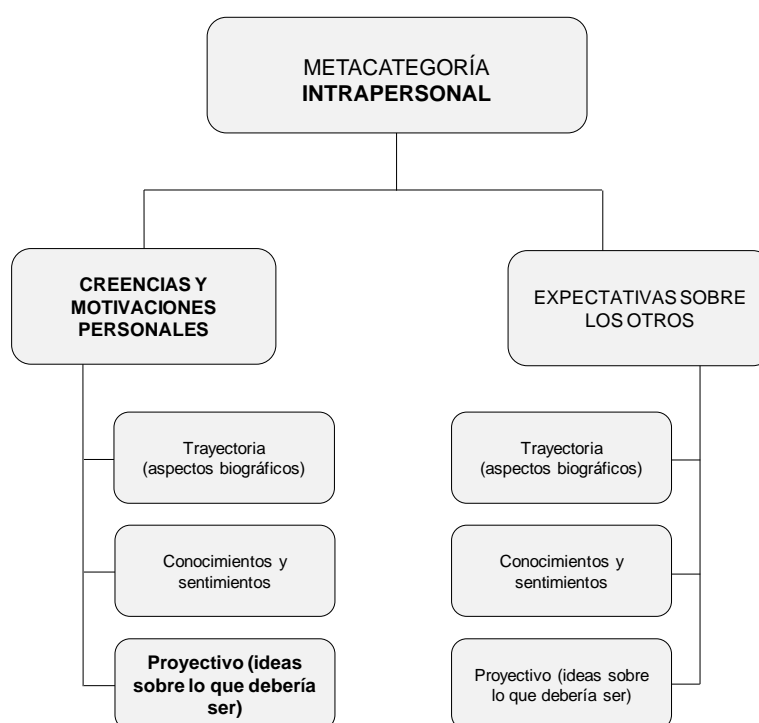


Figura N° 27: Subcategorización para la categoría "Creencias y motivaciones personales"

Para cada grupo de madurez se presentará una tabla que registra los datos que corresponden a la metacategoría “intrapersonal”, categoría “creencias y motivaciones personales”, específicamente la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)".

Para el análisis de estas preguntas, las clasificamos en dos ámbitos.

- Ámbito 1: "Proyección de sus vidas", donde se encuentran las preguntas "¿Cómo debería ser tu vida hoy?", "¿Qué esperas de la vida?" y "¿Qué esperas de ti mismo?".

- Ámbito 2. "Proyección educación y vocación", donde se encuentran las preguntas "¿Qué se debe aprender en el instituto?", "¿Cómo debe ser una buena educación?" y "¿Qué harás cuando termine la ESO?".

Estas preguntas se corresponden con las expectativas intrapersonales del sujeto. A partir de sus estatus de identidad, queremos conocer acerca de sus expectativas personales.

El total de ideas seleccionadas no se corresponde en algunos casos con el total de sujetos del grupo ya desde sus relatos se han seleccionado⁹⁷ más de una de ellas. Por otro lado para poder favorecer el análisis las ideas serán agrupadas según la tendencia conceptual que presenten. Estas son:

- "No cambiaría": Como es.
- "Bienestar personal": comprende todas aquellas ideas que se relacionan con valores o superación personal.
- "Bienestar material": comprende aquellas ideas que se relacionan con una aspiración material, como estudios, dinero, trabajo.
- "Relaciones humanas": comprende todas aquellas ideas que tiene directa relación con los vínculos afectivos, como la familia, los amigos, el novio, la novia).
- "Indiferente": todas aquellas ideas donde el sujeto expresa no saber o le da igual.

⁹⁷ Para efectos de resultados comparativos que realizaremos al final del análisis individual de los grupos para esta subcategoría, los resultados serán expresados en porcentajes como resultado de la media ponderada entre el total de ideas emergentes ante una pregunta. No se considera el total de sujetos.

A. Análisis de “GA” respecto al ámbito “Proyección de sus vidas”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Cómo debería ser tu vida hoy?	¿Qué esperas de la vida?	¿Qué esperas de ti mismo?
<i>No cambiaría nada:</i> “Como es” 14 sujetos <i>Bienestar personal:</i> “Tener más tiempo para hacer otras cosas (diversión, deporte)” 4 sujetos “Aprobar todas las asignaturas, sacar la ESO” 1 sujeto <i>Bienestar material:</i> “Debería estar en Bachillerato” 2 sujetos <i>Relaciones humanas:</i> “Debería tener más amigos” 1 sujeto “Estar con mis familia y amigos” 1 sujeto “Haber compartido más con mi padre fallecido” 1 sujeto <i>Indiferente:</i> “Como la de cualquier estudiante” 1 sujeto “Como venga” 1 sujeto	<i>Bienestar personal:</i> “Que todo vaya bien” 7 sujetos “No me haga sufrir, se porte bien conmigo, no me dé palos” 5 sujetos “Me dé lo justo, lo que merezco” 2 sujetos “Una vida normal” 1 sujeto Lograr lo que me proponga 1 sujeto <i>Bienestar material:</i> “Un buen trabajo” 3 sujetos “Terminar mis estudios” 1 sujeto Ser periodista de deportes 1 sujeto <i>Relaciones humanas:</i> “Una familia” 2 sujetos “Encontrar una persona que me” quiera 1 sujeto	<i>Bienestar personal:</i> “Lograr lo que quiero” 10 sujetos “Mejorar cada día” 2 sujetos “No cambiar” 2 sujetos No ser tan tonta 1 sujeto Conseguir algo grande 1 sujeto No tener problemas 1 sujeto <i>Bienestar material:</i> “Estudiar lo que quiero” 2 sujetos Sacar mis estudios 1 sujeto Llegar a la universidad 1 sujeto Lograr ser profesor 1 sujeto Tener una casa 1 sujeto <i>Relaciones humanas:</i> “Mejorar mis relaciones de amistad” 1 sujeto

Tabla N° 35: Frecuencia de ideas de GA, en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]

GA: ¿Cómo debería ser tu vida hoy?

En el siguiente gráfico N° 30, podemos ver el estado de satisfacción que presentan los sujetos de GA frente al estado de sus vidas en el presente:

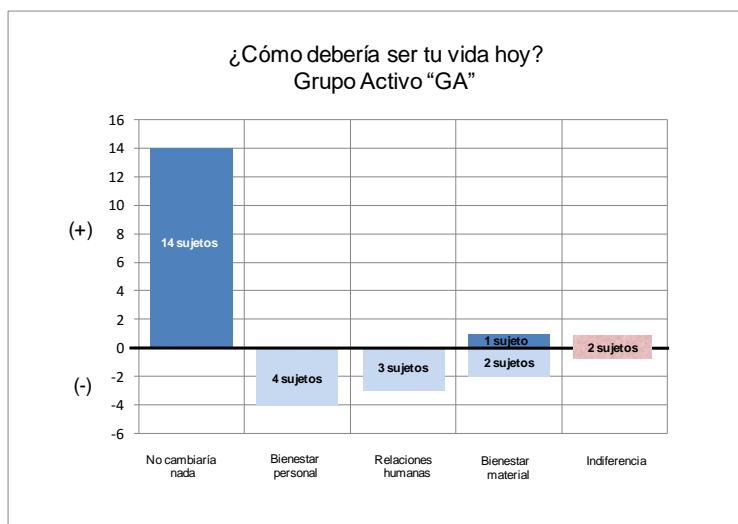


Gráfico Nº 30: Frecuencia de ideas de GA, respecto de su satisfacción personal en el momento presente

A través de este gráfico Nº 30, podemos apreciar el estado de satisfacción de los sujetos de GA frente a la pregunta "¿Cómo debería ser tu vida hoy?". Los estudiantes tienen una clara tendencia a expresar satisfacción personal con su vida en el momento presente, ya que 14 sujetos señalan que sus vidas les gustan tal y como son, que no cambiarían nada de ella.

Sin embargo, podemos apreciar que 9 sujetos expresan que hay cosas que deben mejorar o que ya no tienen solución en sus vidas. En el ámbito "bienestar personal", 4 sujetos señalan que en sus vidas falta tiempo liberado para actividades de ocio, diversión y deporte. Es la segunda frecuencia más alta.

En el ámbito de las "relaciones humanas" hay tres sujetos que expresan que deben mejorar sus relaciones de familia y amistad. En el ámbito "bienestar material" encontramos dos sujetos expresan una clara desazón por no estar en bachillerato y un sujeto que expresa preocupación por sacar sus estudios en el presente.

Podemos resumir que GA tiene una tendencia de satisfacción ante su vida presente y una proyección de mejora hacia el bienestar personal y las relaciones humanas.

GA: ¿Qué esperas de la vida?

En el siguiente gráfico N° 31, se pueden apreciar las tendencias de los sujetos frente a la pregunta "¿Qué esperas de la vida?":

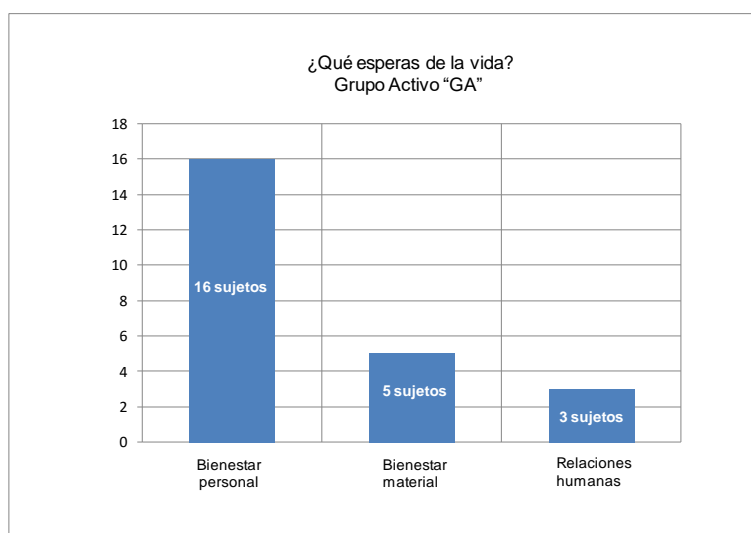


Gráfico N° 31: Frecuencia de ideas de GA, respecto lo que espera frente a la vida

A través del gráfico N° 31, podemos apreciar que 16 estudiantes de GA, presentan una clara tendencia a esperar de la vida un bienestar personal. Este bienestar se manifiesta, a través de dos altas frecuencias de ideas, la primera donde 7 sujetos esperan que "todo vaya bien" y la segunda donde 5 sujetos esperan "no sufrir demasiado" durante sus vidas.

Por otro lado, 5 sujetos expresan que esperan en sus vidas alcanzar logros materiales como tener un trabajo o lograr sacar sus estudios. La frecuencia más baja se corresponde con las relaciones humanas, donde solo tres sujetos esperan tener una familia y una persona que les quiera.

En resumen, podemos decir que el grupo GA tiene una clara tendencia a esperar que la vida les dé bienestar personal y material.

GA: ¿Qué esperas de ti mismo?

En el siguiente gráfico N° 32, podemos apreciar la tendencia de los sujetos frente a la pregunta "¿Qué esperas de ti mismo?":

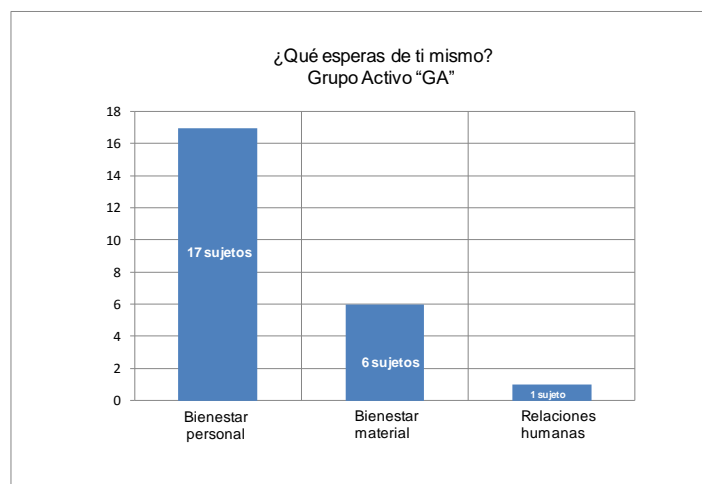


Gráfico N° 32: Frecuencia de ideas de GA, respecto de lo que espera sí mismo

Al igual que en el gráfico N° 31 anterior, en este gráfico N° 32, se observa que la tendencia es la misma tanto el ámbito "bienestar personal" como en el "bienestar material". Esto marca una tendencia en los alumnos de GA esperan de sí mismos, tanto una satisfacción personal (donde la frecuencia más alta de ideas se corresponde con "lograr lo que quiero"), como un bienestar material (donde las frecuencia de ideas se corresponde con los estudios).

En resumen, podemos decir que el grupo GA tiene una clara tendencia a esperar de sí mismos el logro de los desafíos que se han propuestos, basados principalmente en tener una carrera profesional.

B. Análisis de “GP” respecto al ámbito “Proyección de sus vidas”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Cómo debería ser tu vida hoy?	¿Qué esperas de la vida?	¿Qué esperas de ti mismo?
<p><i>No cambiaría nada:</i> Como es 17 sujetos</p> <p><i>Bienestar personal:</i> Feliz 2 sujetos</p> <p>Más libertad 1 sujeto</p> <p><i>Bienestar material:</i> Estudiar mucho 1 sujeto</p>	<p><i>Bienestar personal:</i> Que me trate bien 2 sujetos</p> <p>Que todo salga bien 2 sujetos</p> <p>Que me vaya bien 1 sujeto</p> <p>Disfrutarla 1 sujeto</p> <p>Vivirla 1 sujeto</p> <p>Que me de muchos palos porque cuando las cosas se solucionan viene alegrías 1 sujeto</p> <p><i>Bienestar material:</i> Que no haya crisis 2 sujetos</p> <p>Lograr metas 2 sujetos</p> <p>Tener un trabajo 1 sujeto</p> <p><i>Indiferente:</i> No espero nada 3 sujetos</p> <p>No sé 2 sujetos</p> <p><i>Relaciones humanas:</i> Que mi familia tenga salud y trabajo 1 sujeto</p> <p>Que no se muera nadie de mi familia 1 sujeto</p> <p>Que deje a las personas que quiero conmigo 1 sujeto</p>	<p><i>Bienestar personal:</i> Lograr lo que yo quiera 6 sujetos</p> <p>Algo bueno 1 sujeto</p> <p>Evolucionar de forma responsable 1 sujeto</p> <p>Cosas buenas 1 sujeto</p> <p>No ser inseguro, superar miedos 2 sujetos</p> <p>Ser como soy 2 sujetos</p> <p>Mejorar 1 sujeto</p> <p><i>Bienestar material:</i> Tener un trabajo 4 sujetos</p> <p>Sacar mis estudios 1 sujeto</p> <p>Tener oportunidades 1 sujeto</p> <p>Estudiar más 1 sujeto</p> <p>Acabar la ESO 1 sujeto</p> <p>Acabar la carrera 1 sujeto</p> <p><i>Relaciones humanas:</i> Mantener a mi familia 1 sujeto</p> <p>Que exista mi familia como antes 1 sujeto</p> <p>Encontrar a alguien que me quiera 1 sujeto</p> <p>Más atenta con mis padres 1 sujeto</p> <p>Casarme 1 sujeto</p> <p>Que deje a las personas que quiero conmigo 1 sujeto</p>

Tabla N° 36: Frecuencia de ideas de GP, en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]

GP: ¿Cómo debería ser tu vida hoy?

En el siguiente gráfico N° 33, podemos apreciar la tendencia de los sujetos del grupo pasivo, GP, frente a la pregunta "¿Cómo debería ser tu vida hoy?":

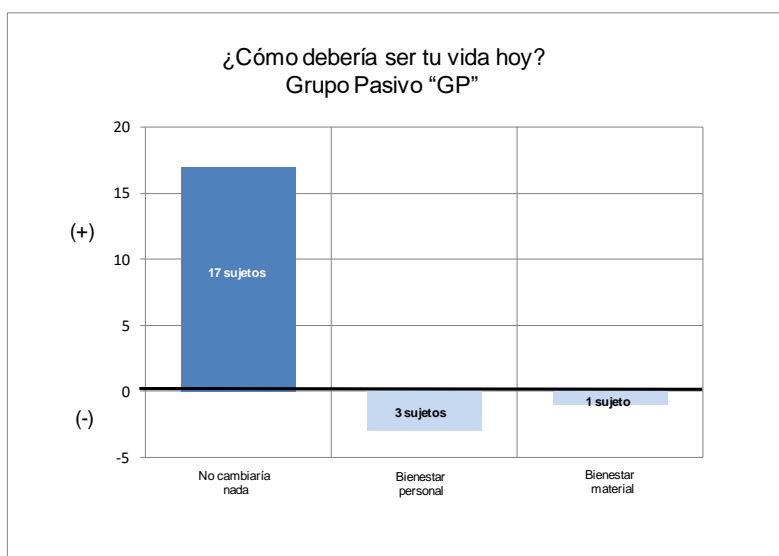


Gráfico N° 33: Frecuencia de ideas de GP, respecto de su satisfacción personal en el momento presente

A través de este gráfico N° 33, podemos apreciar el estado de satisfacción de los sujetos de GP frente a la pregunta "¿Cómo debería ser tu vida hoy?". Los estudiantes tienen una clara tendencia a expresar satisfacción personal con su vida en el momento presente, ya que 17 sujetos señalan que sus vidas les gustan tal y como son, que no cambiarían nada de ella.

Solo 4 sujetos expresan que sus necesidades no satisfechas tienen que ver con el ámbito "bienestar personal", donde 3 de ellos señalan necesitar más libertad y ser felices. Sólo un sujeto señala, desde el ámbito "bienestar material", una necesidad de estudiar mucho.

Podemos resumir que GP tiene una alta tendencia de satisfacción ante su vida presente y una baja proyección de mejora en el bienestar personal y material.

GP: ¿Qué esperas de la vida?

En el siguiente gráfico N° 34, se pueden apreciar las tendencias de los sujetos de GP ante la pregunta "¿Qué esperas de la vida?":

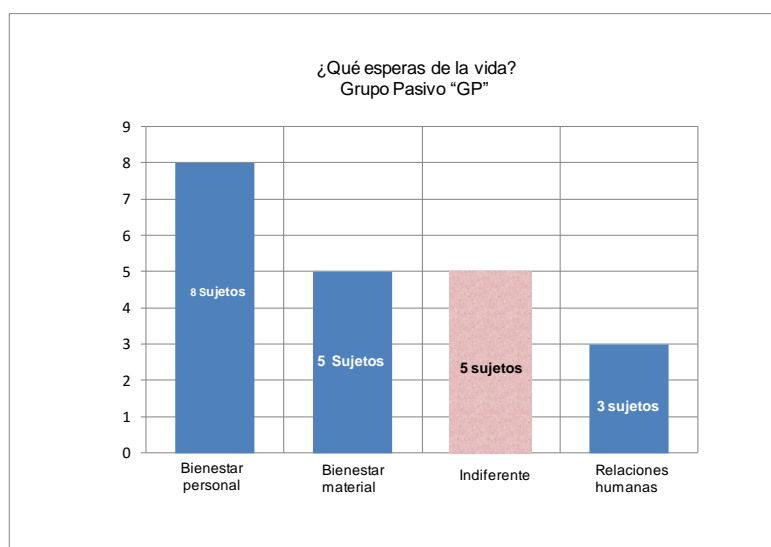


Gráfico N° 34: Frecuencia de ideas de GP, respecto lo que espera de la vida

En el gráfico N° 34, podemos apreciar que 8 estudiantes de GP, presentan una clara tendencia a esperar de la vida un bienestar personal. Las ideas que componen el ámbito "bienestar personal" no tienen una frecuencia estable, ya que son muy diversas.

Finalmente, podemos ver que hay una frecuencia de 5 sujetos que son indiferentes a esta pregunta y 3 sujetos que esperan de la vida no perder a sus seres queridos.

En resumen, podemos decir que el grupo GP tiene una clara tendencia a esperar que la vida les dé bienestar personal y material, pero aún así hay matices que señalan no tenerlo claro.

GP: ¿Qué esperas de ti mismo?

En el siguiente gráfico N° 35, podemos apreciar la tendencia de este grupo frente a la pregunta "¿Qué esperas de ti mismo?":

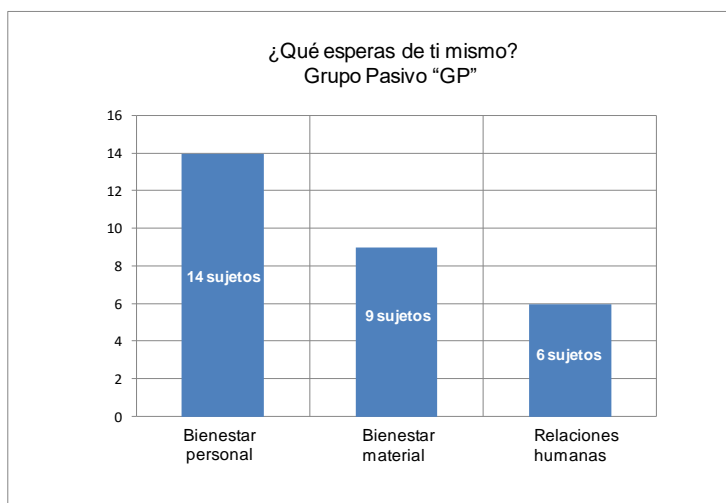


Gráfico N° 35: Frecuencia de ideas de GP, respecto de lo que espera sí mismo

En el gráfico N° 35, se observa los ámbitos "bienestar personal" y "bienestar material" marcan la tendencia en GP, donde esperan de sí mismos, tanto una satisfacción personal (donde la frecuencia más alta de ideas se corresponde con "lograr lo que quiero"), como un bienestar material (donde la frecuencia más alta se corresponde con "tener un trabajo"). Sin embargo, el ámbito "relaciones humanas" alcanza un rango considerable. Al revisar las ideas que componen este ámbito no encontramos frecuencias estables, más bien son diversas.

En resumen, podemos decir que el grupo GP tiene una clara tendencia a esperar de sí mismos el logro de metas que se han propuesto, basadas principalmente en llegar a tener un trabajo y la estabilidad, tanto en la familia, como con una pareja estable.

C. Análisis de “GM” respecto al ámbito “Proyección de sus vidas”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Cómo debería ser tu vida hoy?	¿Qué esperas de la vida?	¿Qué esperas de ti mismo?
<i>No cambiaría nada:</i> Como es 8 sujetos Me gustaría estar con mi madre, que me echara más cuenta 1 sujeto Que no hayan problemas en la familia 1 sujeto <i>Bienestar personal:</i> Más libertad 1 sujeto <i>Bienestar material:</i> Cambiaría el instituto 1 sujeto	<i>Bienestar personal:</i> Que me vaya bien 2 sujetos Que me trate bien 2 sujetos Felicidad 2 sujetos Que me compense 1 sujeto Lo que me dé 1 sujeto Vivir al máximo la libertad 1 sujeto No espero gran cosa 1 sujeto Conseguir lo que quiero 1 sujeto	<i>Bienestar personal:</i> Lograr lo que me propongo 4 sujetos Ser feliz 1 sujeto Superarme cada día 1 sujeto Pensar mejor las cosas 1 sujeto Ser mejor 1 sujeto Aprender de los errores 1 sujeto <i>Bienestar material:</i> Conseguir un trabajo 1 sujeto Ser profesora 1 sujeto <i>Relaciones humanas:</i> Tener una familia 1 sujeto

Tabla N° 37: Frecuencia de ideas de GM, en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]

En el siguiente gráfico N° 36, podemos apreciar la tendencia de los sujetos GM frente a la pregunta "¿Cómo debería ser tu vida hoy?":

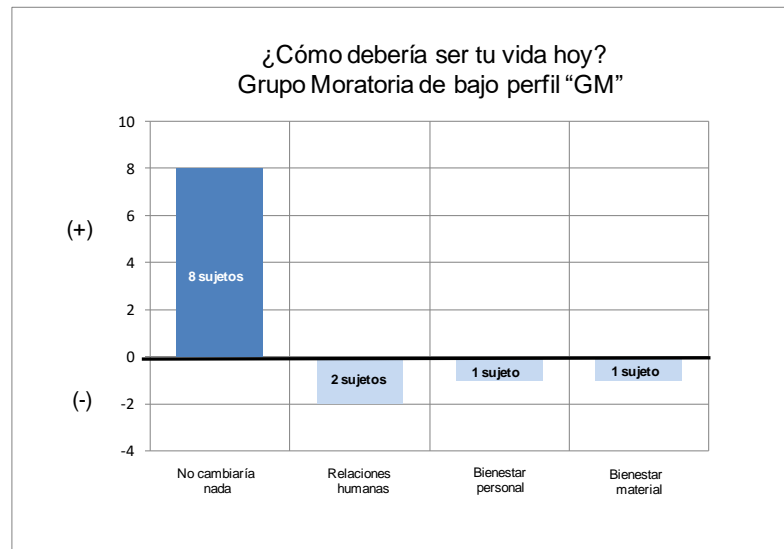


Gráfico N° 36: Frecuencia de ideas de GM, respecto de su satisfacción personal en el momento presente

A través del gráfico N° 36, podemos apreciar el estado de satisfacción de los sujetos de GM frente a la pregunta "¿Cómo debería ser tu vida hoy?". Los estudiantes, con este estatus de identidad, tienen clara tendencia a expresar satisfacción personal con el momento presente, ya que 8 sujetos señalan que su vida le gusta tal y como es, que no cambiarían nada de ella.

Solo dos sujetos expresan una necesidad con el ámbito de las relaciones humanas "problemas familiares" y "atención por parte de la madre".

Podemos resumir que GM tiene una clara tendencia de satisfacción con su vida presente y una baja proyección de mejora en las relaciones humanas, específicamente el vínculo familiar.

En el siguiente gráfico N° 37, se pueden apreciar las tendencias de los estudiantes de GM, frente a la pregunta "¿Qué esperas de la vida?":



Gráfico N° 37: Frecuencia de ideas de GM, respecto lo que espera de la vida

En el gráfico N° 37, podemos apreciar que la tendencia proyectiva de GM es esperar de la vida bienestar personal. Las ideas que se encuentran en este ámbito señalan que los sujetos esperan ser bien tratados por la vida, alcanzar el éxito y la felicidad.

En resumen, podemos *decir* que el grupo GM tiene la convicción de esperar de la vida bienestar personal.

En el siguiente gráfico N° 38, podemos apreciar la tendencia del grupo GM frente a la pregunta "¿Qué esperas de ti mismo?":

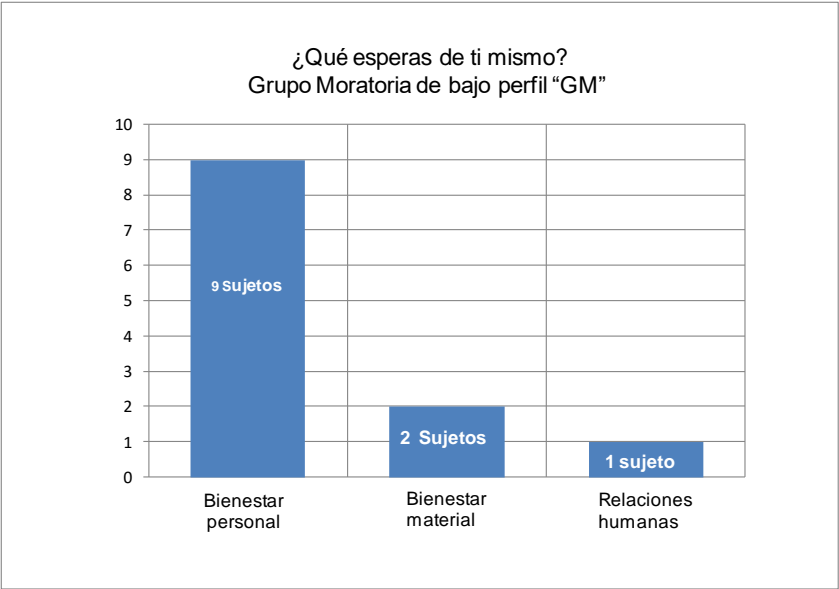


Gráfico N° 38: Frecuencia de ideas de GM, respecto de lo que espera de sí mismo

En el gráfico N° 38, GM expresa en un 80% que lo que esperan de sí mismos, es lograr el bienestar personal. Las frecuencias más altas entre las ideas de este ámbito está “lograr lo que se proponen”.

D. Análisis de GA, respecto al ámbito "Educación y vocación"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Cómo debería ser una buena educación?	¿Qué se debería aprender en el instituto?	¿Qué harás cuando termine la ESO?
<i>Basada en valores:</i> Basada en el respeto 4 sujetos Que enseñe a ser amable con las personas 2 sujetos Que enseñe valores 2 sujetos Enseñe a ser responsables 1 sujeto Basada en la confianza 1 sujeto Que te enseñe a ser persona 1 sujeto <i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Interactiva, divertida 2 sujetos Alumnos disciplinados 2 sujetos Con profesores buenos 1 sujeto Los deberes deberían ser de las necesidades de cada alumno 1 sujeto Aprendizaje significativo 1 sujeto <i>Basada en las relaciones humanas:</i> Relacionarse mejor con profesores, compañeros, amigos... 3 sujetos Basada en el grupo y en el individuo 1 sujeto Coherente con lo que espera uno y la familia 1 sujeto <i>Educación pública:</i> Que sea gratis para todos 2 sujetos	<i>Basada en las relaciones humanas:</i> Relacionarme con los compañeros, profesores 8 sujetos Aprender a convivir 4 sujetos Aprender a confiar en el profesor 1 sujeto Lo de la vida, no es lo que esperas 1 sujeto <i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Las asignaturas 6 sujetos Aprender más idiomas 1 sujeto Aprender a cómo aprender 1 sujeto De todo 1 sujeto <i>Basada en valores:</i> A respetarse 5 sujetos Aprender valores 4 sujetos Cultura general 3 sujetos Ciudadanía 2 sujetos A ser personas 1 sujeto Educar modales 1 sujeto <i>Basada en preparación para el trabajo:</i> Preparación para después (trabajo) 2 sujetos	Bachillerato 14 sujetos Módulo técnico 6 sujetos Danza 1 sujetos Idiomas 1 sujeto

Tabla Nº 38: Frecuencia de ideas de GA respecto del ámbito "Educación y vocación"

Al observar la tabla N° 38, y al igual que para las tres preguntas anteriores, las frecuencias de ideas no se corresponden con la cantidad total de sujetos, porque desde sus relatos se han seleccionado más de una idea por sujeto.

Para poder desarrollar el análisis de estas preguntas, hemos agrupado las ideas bajo los siguientes ámbitos:

Basada en valores: Para todas aquellas ideas que tienen directa relación con aprender valores como el respeto, responsabilidad, confianza, amabilidad, etc.

Basada en las relaciones humanas: Agrupa aquellas ideas de los estudiantes que tienen relación con mejorar de los vínculos entre profesores, compañeros y participación de la familia

Basada en la didáctica y el conocimiento: Agrupa a las ideas que tienen los sujetos respecto a las metodologías de aprendizaje, calidad del profesor y contenidos.

Basada en una educación pública: Agrupa a las ideas de los estudiantes que tiene relación con una educación gratis para todos.

Basada en una preparación para el trabajo: Agrupa aquellas ideas que tiene que ver con adquirir conocimientos básicos para desenvolverse ante instituciones públicas, burocracia, etc.

Indiferente: Todas aquellas ideas donde el sujeto expresa no saber o le da igual.

En el siguiente gráfico N° 39, podemos ver la tendencia de ideas en GA respecto a la pregunta "¿Cómo debería ser una buena educación?":

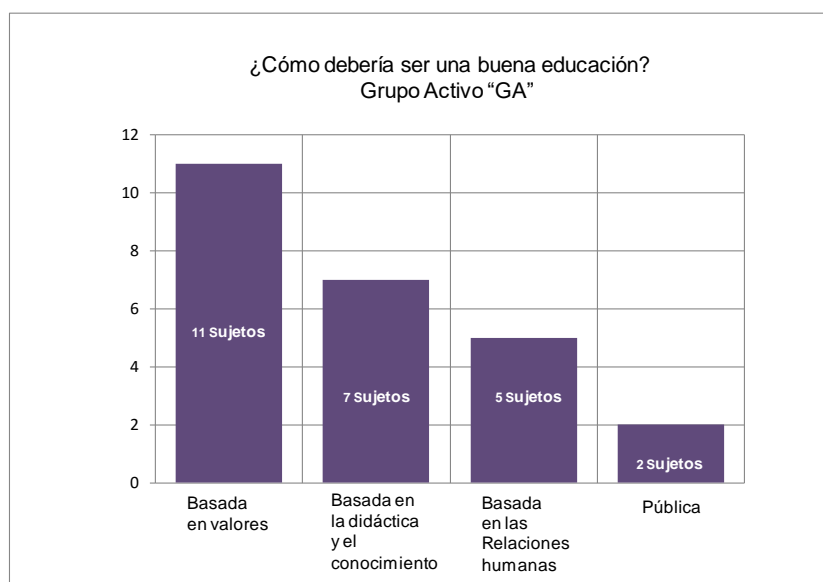


Gráfico N° 39: Frecuencia de ideas de GA, sobre cómo debería ser una buena educación

A través de este gráfico N° 39, podemos apreciar las frecuencias de los ámbitos que agrupan las ideas del grupo GA respecto a cómo sería para ellos una buena educación. La tendencia de las ideas en este grupo asegura que una buena educación es aquella que se encuentra “basada en valores”, al revisar las ideas que componen este ámbito (tabla N° 38), podemos ver que la de mayor frecuencia de ideas en este ámbito es “basada en el respeto” y “que enseñe a ser amable con las personas”.

GAS28: “Que te enseñan a cómo tratar a la personas, no discriminar y esas cosas y ser más amable con las personas. De eso falta mucho”.

GAS29: “Debería ser basada en el respeto profesor - alumno y alumno - profesor. También debería ser de confianza, de si tienes algún problema comentarlo con el profesor. Lo primero que hacemos es ir hablar con todo el mundo menos con el profesor con que tenemos el problema y eso es porque no existe una relación de confianza. Porque ambas partes se pasan y se pierden el respeto y eso no puede ser”.

Según el gráfico N° 39, el segundo ámbito de mayor frecuencia corresponde a una educación basada en “la didáctica y el conocimiento” al revisar las ideas que componen este ámbito podemos decir que no se ve una concentración de frecuencias de ideas sino más bien una diversidad de las mismas en la que encontramos cada uno de los componentes propios del proceso de enseñanza aprendizaje. La tendencia es que la educación debe ser “divertida e interactiva”, “con profesores buenos”, “alumnos disciplinados” y “aprendizaje significativo”.

GAS48: “Aprendiendo de manera fácil, no aburriéndote mucho, divertirse aprendiendo. No te cansas mucho”.

GAS97: “Yo creo que cuando tú sales del instituto que de verdad hayas aprendido cosas y que tú sepas de eso. Que como te hayas olvidado no te vale nada”.

Finalmente, el tercer ámbito que presenta una frecuencia considerable en GA es aquella que afirma que una buena educación debe estar “basada en las relaciones humanas”. Aquí, encontramos a 3 sujetos que expresan que la educación es buena cuando aprendes a relacionarte mejor con profesores, compañeros y amigos.

GAS62: “Yo pienso que aparte de dar las asignaturas, debe ser importante aprender a relacionarse con los amigos y con toda la gente”.

GAS37: “Que las clases deberían ser en grupo pero luego se debería atender a cada alumno según sus necesidades”.

En resumen, podemos decir que para el grupo GA una buena educación debe comenzar por estar basada en valores que permitan mantener un clima de sana relación humana entre profesores y alumnos, fundamentada en el respeto mutuo como base para comenzar un proceso de enseñanza que implique una didáctica interactiva, entretenida para el aprendizaje.

En el siguiente gráfico N° 40, podemos ver la tendencia de ideas en GA respecto a la pregunta ¿Qué se debería aprender en el instituto?

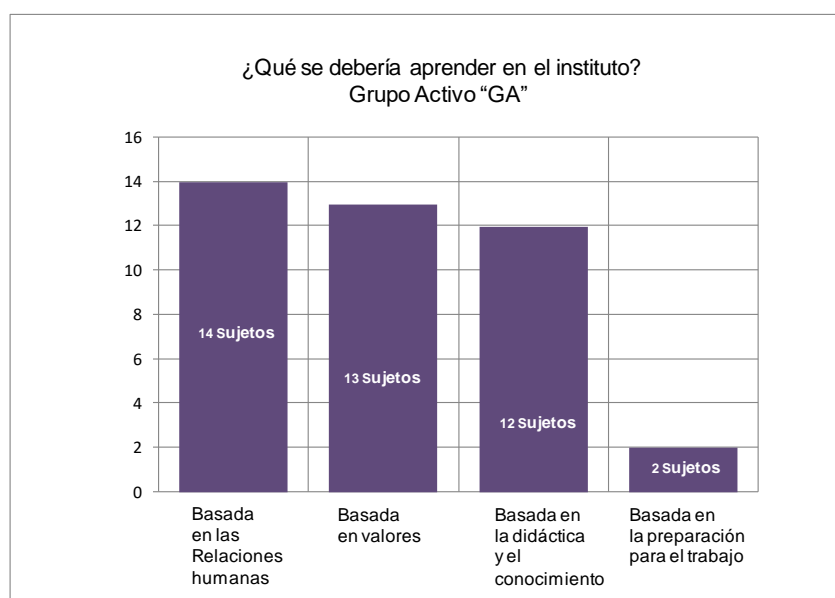


Gráfico N° 40: Frecuencia de ideas de GA, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto

En el gráfico N° 40, podemos ver que las tres primeras frecuencias son similares. Sin embargo, para los estudiantes de GA está claro que lo que se debería aprender en el instituto es principalmente relaciones humanas.

Ante este ámbito los estudiantes señalan las siguientes ideas:

GAS23: “Pues como vivir con más personas día a día. La mayor parte del día estoy con ellos. Es verdad que vemos muchas asignaturas como historia por ejemplo. Pero creo que sin duda, lo más importante sería aprender a convivir.”.

GAS28: “Aprender a tratar a la gente, a las personas, confiar en el profesor si tengo un problema”.

GAS84: “El compañerismo lo dejan un poco a parte como que lo tenemos que aprender nosotros mismos. Se hacen compañeros según como se caigan, este se junta con este porque son amigos y así”.

GAS98: “Todos los días en clases ves diferentes tipos de personas que hay en la clase y se ‘supone’ que debería aprender a relacionarte con todo el mundo”.

GAS54: “A relacionarse con los compañeros, porque de ellos se aprende mucho”.

Para el grupo GA una de las principales necesidades es aprender a relacionarse entre los compañeros, que es una relación diferente a la de la amistad.

La segunda frecuencia claramente es un complemento de la primera “basada en las relaciones humanas”, para ellos es importante aprender valores para poder relacionarse de una manera efectiva.

GAS28: “Aprender a tratar a la gente, a las personas, confiar en el profesor si tengo un problema, solucionar las materias y esas cosas”.

GAS48: “Respetar a las personas”.

GAS84: “Valores”.

GAS48: “A ser persona, que es una cosa muy importante [...] sacar más provecho a lo que es tutoría, hablar con los tutores que te toquen”.

GAS99: “A parte de los conocimientos básicos que se dan, pos valores como el respeto, la amistad, la tolerancia porque se debe aprender a soportar a todo el mundo”.

Finalmente, la tercera frecuencia acerca de lo que se debería aprender en el instituto son las cuestiones que tiene relación con el conocimiento. Así, el ámbito “basada en la didáctica y el conocimiento” 12 sujetos lo mencionan en sus relatos y expresan:

GAS18: “Pos mucho, porque depende de eso como será lo que viene después ¿no?
Como no aprenda estamos mal. Porque esto es una preparación”.

GAS25: “A parte de lo que está mejorar el inglés, gimnasia. Otros idiomas como alemán, así se pueden tener más oportunidades fuera de aquí”.

GAS29: “Aprender tanto conocimientos básicos rollo matemática, lengua y todo eso”.

GAS37: “Así como de cultura general para saber de todo y luego cosas más específicas para lo que yo quiero estudiar y trabajar”.

En resumen, podemos decir que para el grupo GA, a partir de sus experiencias, que lo que se debe aprender en el instituto es principalmente a relacionarse con los compañeros. Para ello, adquirir durante el proceso educativo, los valores necesarios, les permitirá desarrollar una relación basada en el respeto y la confianza tanto con el profesor como con los compañeros de la clase. Al encontrar estas dos frecuencias entre los rangos más altos, se puede interpretar esta situación como una necesidad básica que una vez satisfecha, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser una de las experiencia más gratificante para ellos, en relación con lo que es hoy, ya que el adquirir conocimiento no deja de ser importante para su futuro laboral.

Esto tiene directa relación con la última pregunta que analizaremos para la subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)”: “¿Qué harás cuando termines la ESO?”, ya que estos estudiantes se encuentran en un momento de su trayectoria educativa en que deben tomar una decisión importante para su futuro. En el siguiente gráfico N° 41, presentamos los resultados de GA.

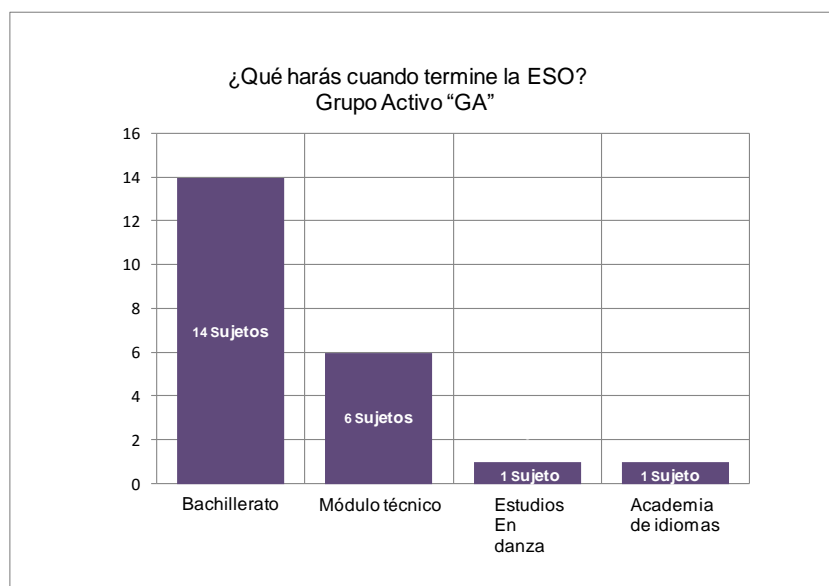


Gráfico N° 41: Frecuencia de ideas de GA, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO

En el gráfico N° 41, podemos ver una clara preferencia de los estudiantes de GA por continuar sus estudios en bachillerato para poder acceder a una carrera universitaria. Entre las carreras universitarias mencionadas por estos estudiantes, encontramos: Psicología, Biología, Medicina, Microbiólogo, Artes asiáticas, Historia del arte, Magisterio de Primaria, Periodismo.

Por otro lado, 6 sujetos señalan que tomarán un módulo técnico a partir de sus habilidades personales y vocación. Las carreras técnicas que quieren seguir estos alumnos son: Auxiliar de enfermería, Grado medio socio sanitario y superior de infantil, Farmacia, Técnico laboratorio y Estética.

En resumen, todos los alumnos de GA quieren continuar sus estudios. Hay una preferencia por acceder a estudios superiores universitarios.

E. Análisis de "GP", respecto al ámbito "Educación y vocación"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Cómo debería ser una buena educación?	¿Qué se debería aprender en el instituto?	¿Qué harás cuando termine la ESO?
<i>Basada en valores:</i> Basada en el respeto 9 sujetos Aprender a ser mejor persona 3 sujetos <i>Basada en las relaciones humanas:</i> Aprender a relacionarse 4 sujetos Basado en un buen ambiente de clases 2 sujetos Depende de los padres 1 sujeto Confianza en el profesor 1 sujeto <i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Que el profesor sepa comunicar 2 sujetos Que te ayuden los padres y el profesor si te cuesta 2 sujetos Que den ganas de aprender 1 sujeto Cultura general 1 sujeto <i>Indiferente:</i> No sé 2 sujetos <i>Educación pública:</i> Gratis para todos 1 sujeto	<i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Asignaturas 9 sujetos Aprender cosas que le interesen al alumno 1 sujetos Cultura general 1 sujetos Más deporte 1 sujetos Profesores que enseñen más allá de las materias 1 sujetos Todo menos ciudadanía 1 sujetos <i>Basada en las relaciones humanas:</i> Aprender a convivir 4 sujetos <i>Basada en valores:</i> Basada en el respeto 4 sujetos Aprender valores 3 sujetos Aprender a ser independiente 1 sujetos Desarrollar la personalidad 1 sujetos Tener buena educación 3 sujetos <i>Indiferente:</i> No lo sé 1 sujetos	Bachillerato 15 sujetos Módulo técnico 5 sujetos

Tabla N° 39: Frecuencia de ideas de GP respecto del ámbito "Educación y vocación"

En el siguiente gráfico N° 42, podemos ver la tendencia de ideas en GP respecto a la pregunta "¿Cómo debería ser una buena educación?":

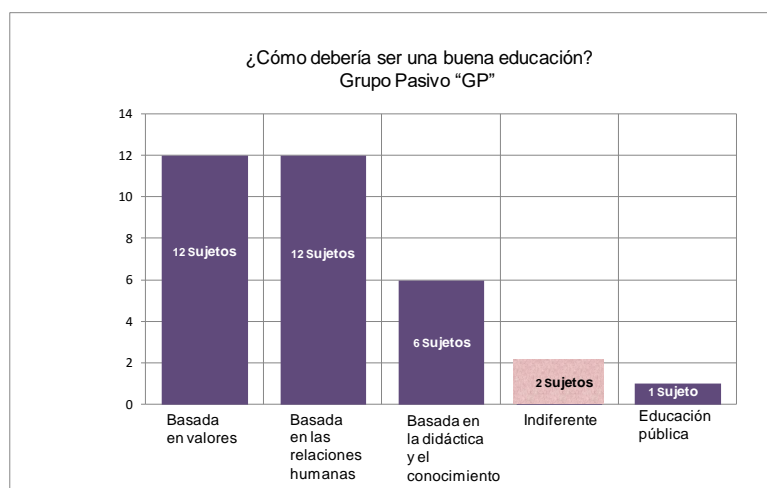


Gráfico N° 42: Frecuencia de ideas de GP, sobre cómo debería ser una buena educación

En el gráfico N° 42, podemos ver que tanto la frecuencia “basada en valores” como “basada en las relaciones humanas”, son equivalentes. Para los sujetos de GP una buena educación se debe desarrollar, a través de estos dos ámbitos que desplazan al ámbito “basada en la didáctica y el conocimiento”.

En el ámbito una educación “basada en las relaciones humanas” los sujetos señalan la importancia de la convivencia en aula, pero los alumno de GA insisten en que la buena educación comienza en la familia. Ellos expresan:

GPS87: “Al haber un buen ambiente en la clase, tiene que llevarse bien todos”.

GPS87: “Que haya compenetración ente los profesores y los alumnos”.

GPS68: “Te guste o no, saber convivir”.

GPS16: “Aceptarnos como somos”.

GPS66: “Que si tu estudias, que tus padres te apoyen”.

GPS86: “Que los padres enseñen más a respetar a las personas, que los motiven por estudiar más”.

Solo 6 sujetos mencionan ideas relacionadas con el conocimiento, las didácticas y profesores, algunas expresiones son:

GPS16: “Con conocimientos generales”.

GPS87: “Profesores que no sean muy inteligentes, sino que sepan transmitir lo que está enseñando”.

GPS90: “Que sean buenos profesores, que nosotros nos dejemos enseñar”.

En resumen, podemos decir que GA es claro en señalar, a través de sus ideas, que para ellos la educación es una cuestión que compete a la familia, al apoyo que den

los padres a sus hijos y el aprendizaje de valores, principalmente en el respeto entre las personas.

En el siguiente gráfico N° 43, podemos ver la tendencia de ideas en GP respecto a la pregunta "¿Qué se debería aprender en el instituto?":

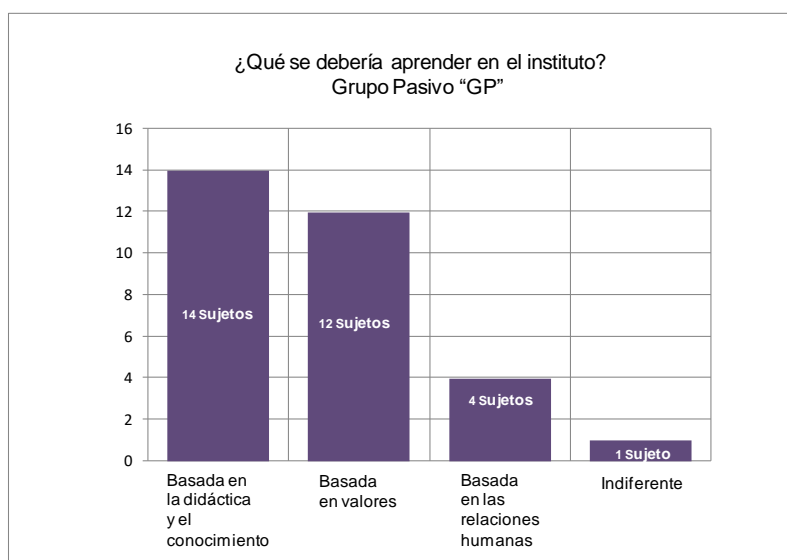


Gráfico N° 43: Frecuencia de ideas de GP, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto

En el gráfico N° 43, podemos ver que para el grupo GP en el instituto se deben aprender de preferencia cosas relacionadas con el ámbito de “la didáctica y el conocimiento” dentro de las ideas que encontramos en este ámbito “asignaturas” presenta una frecuencia de 9 sujetos. El segundo ámbito que los sujetos consideran importante aprender en el instituto son los valores destacando la necesidad de aprender el respeto y desarrollar una buena educación.

Finalmente, podemos ver que GP no da la suficiente importancia al ámbito de las relaciones humanas, solo 4 sujetos mencionan directamente que esta es una necesidad de ser desarrollada para mejorar la convivencia entre compañeros.

En resumen, comprendemos que, para GA, siendo un grupo es estatus de inmadurez o aceptación de las ideas de los otros determina que sus necesidades de aprendizaje son específicamente basadas en adquirir conocimientos y una base en valores que le permita relacionarse con los demás. Por lo tanto, su compromiso

personal se encuentra más bien en el significado práctico de lo que es el instituto y no en la complejidad del proceso que vive día a día.

A través del siguiente gráfico N° 44, presentamos las tendencias que tienen los sujetos de GP frente a la pregunta "¿Qué harás cuando termine la ESO?", ya que, como hemos dicho anteriormente, los estudiantes de 4° de la ESO se encuentran en un momento de su trayectoria educativa en que deben tomar una decisión importante para su futuro.

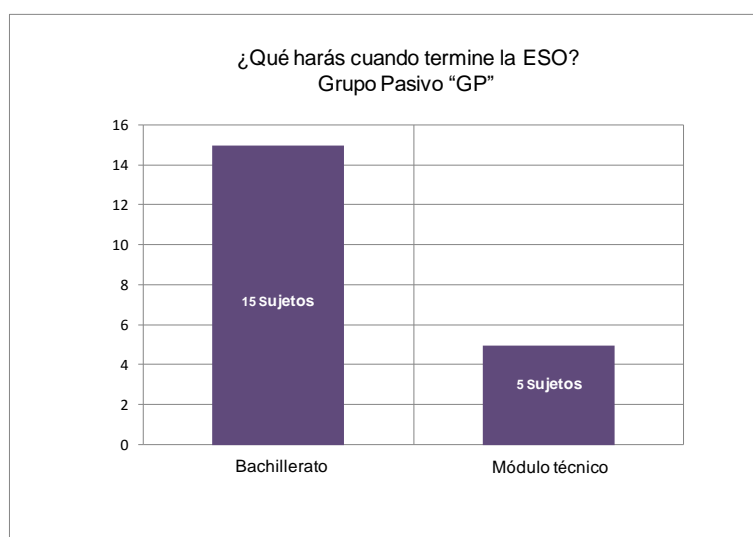


Gráfico N° 44: Frecuencia de ideas de GP, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO

En el gráfico N° 44, podemos ver una clara preferencia de los estudiantes de GP por continuar sus estudios en bachillerato para poder acceder a una carrera universitaria. Entre las carreras universitarias mencionadas por estos estudiantes encontramos: Psicología, Ingeniería, Policía de fronteras, Magisterio, Informática, Económicas, Filología inglesa, Medicina, Física, Policía, Periodismo,

Por otro lado, 6 sujetos señalan que tomarán un módulo técnico a partir de sus habilidades personales y vocación. Las carreras técnicas que quieren seguir estos alumnos son: Peluquería, Estética, Farmacia, Cocina, Ciclo de infantil.

En resumen, todos los alumnos de GP quieren continuar sus estudios. Hay una clara preferencia por acceder a estudios superiores universitarios.

F. Análisis de “GM”, respecto al ámbito "Educación y vocación"

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Creencias y motivaciones personales		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Cómo debería ser una buena educación?	¿Qué se debería aprender en el instituto?	¿Qué harás cuando termine la ESO?
<i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Hacer los deberes en el instituto 2 sujetos Más profesores, clases más pequeñas 1 sujeto Entretenida 1 sujeto Centrada en el alumno 2 sujetos Buen profesor 1 sujeto Más libre, que no obliguen a hacer a todos los mismo 1 sujetos <i>Basada en valores:</i> Respetar 4 sujetos Aprender buenos modales 1 sujeto Tratarnos como a personas 1 sujeto <i>Basada en las relaciones humanas:</i> Que te ayuden con los problemas 1 sujeto Basada en una comunicación tranquila 1 sujeto	<i>Basada en la didáctica y el conocimiento:</i> Asignaturas 5 sujetos Cultura general 1 sujeto <i>Basada en las relaciones humanas:</i> Relacionarte 4 sujetos Hábitos 1 sujeto <i>Basada en preparación para el trabajo:</i> Aprender hacer papeleos 1 sujeto <i>Basada en valores:</i> Valores 1 sujeto	Bachillerato 10 sujetos Módulo técnico 1 sujeto

Tabla N° 40: Frecuencia de ideas de GM respecto del ámbito "Educación y vocación"

En la tabla N° 40, se han registrado y agrupado por diferentes ámbitos todas aquellas ideas que emergen desde la entrevista en profundidad.

En el siguiente gráfico N° 45, podemos ver la tendencia de ideas en GM respecto a la pregunta "¿Cómo debería ser una buena educación?":

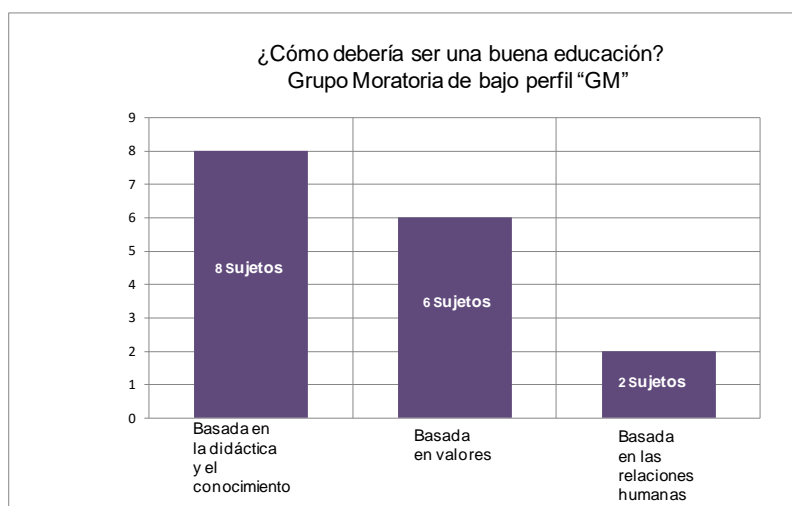


Gráfico Nº 45: Frecuencia de ideas de GM, sobre cómo debería ser una buena educación

En el gráfico Nº 45, podemos ver que para el grupo GM la educación debe estar “basada en la didáctica y el conocimiento” los argumentos de estos estudiantes se basan en las necesidades metodológicas que tienen como estudiantes:

GMS87: “Más libre, que cada uno elija. No meternos a todos juntos y obligarnos hacer a todos lo mismo”.

GMS74: “Para tener una buena educación debe haber más profesores y las clases más pequeñas, así se ponen más contigo, te ayudan más”.

GMS74: “Hacer los deberes en el mismo instituto para que el profesor te pueda ayudar, si no no te ayuda nadie”.

GMS105: “Como la de Finlandia, yo creo que hay profesores que mandan deberes, hay otros que mandan muchísimos y eso puede ser peor porque dan una lección y mandan deberes o ejercicios de esa lección además de agobiar vuelves a repetir la lección pero estando solo en casa”.

Como podemos apreciar en los relatos de los estudiantes, para GM, hay una clara necesidad de mejorar las prácticas educativas en aula.

Por otro lado, los sujetos de GM indican que una buena educación debe estar “basada en valores”, principalmente en el respeto entre las personas, los buenos modales y el apoyo de la familia.

Finalmente, los sujetos de GM hacen poca referencia a las relaciones humanas, solo dos sujetos mencionan algo al respecto:

GMS79: “creo que no deberían siempre decir ¡Que los estudios! ¡Que los estudios! También hay que pensar que ese niño puede tener sus propios problemas, cuando eres adolescente no sabes por dónde coger los problemas y los estudios acaban en un segundo plano”.

En resumen, GM es un grupo donde podemos ver que su preocupación se encuentra en las prácticas metodológicas que se realizan en aula y en los valores que deben existir para el logro de los aprendizajes.

En el siguiente gráfico N° 46, podemos ver la tendencia de ideas en GM respecto a la pregunta "¿Qué se debería aprender en el instituto?":

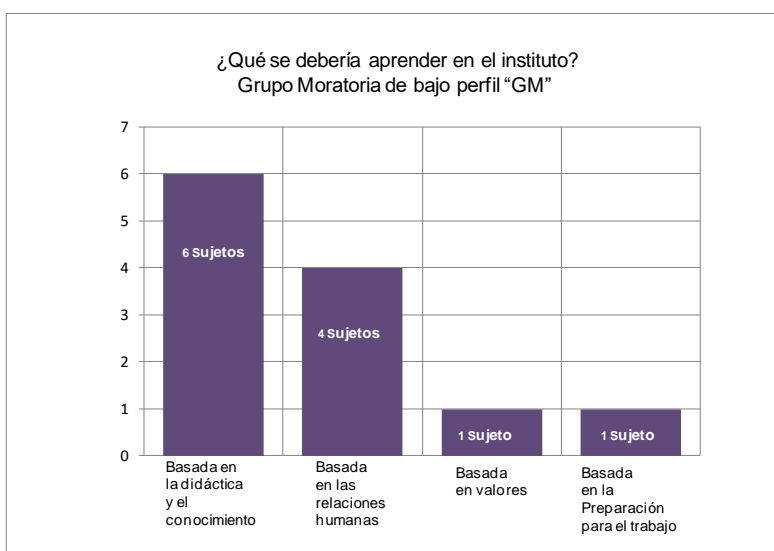


Gráfico N° 46: Frecuencia de ideas de GM, sobre lo que debe aprender el alumno en el instituto

En el gráfico N° 46, podemos ver que para el grupo GM en el instituto se debe aprender tanto, a través del ámbito de “la didáctica y el conocimiento”, como a través del “ámbito de las relaciones humanas”.

La frecuencia de ideas más alta en el ámbito de la didáctica y conocimiento corresponde a “asignaturas”, que hemos interpretado a partir de la frase “lo que se aprende” (repetida en todos los casos) seguido del complemento “pero aparte o además” “relacionarte”, “educación hacia los demás” etc.

En resumen, para GM, es importante complementar “lo que se aprende” con una buena relación entre los compañeros. O valores que permitan ser personas educadas.

Para finalizar, el siguiente gráfico N° 47 muestra las tendencias que tienen los sujetos de GM frente a la pregunta "¿Qué harás cuando termine la ESO?", considerando

que los estudiantes de 4º de la ESO se encuentran en el momento de decidir un futuro laboral o profesional.

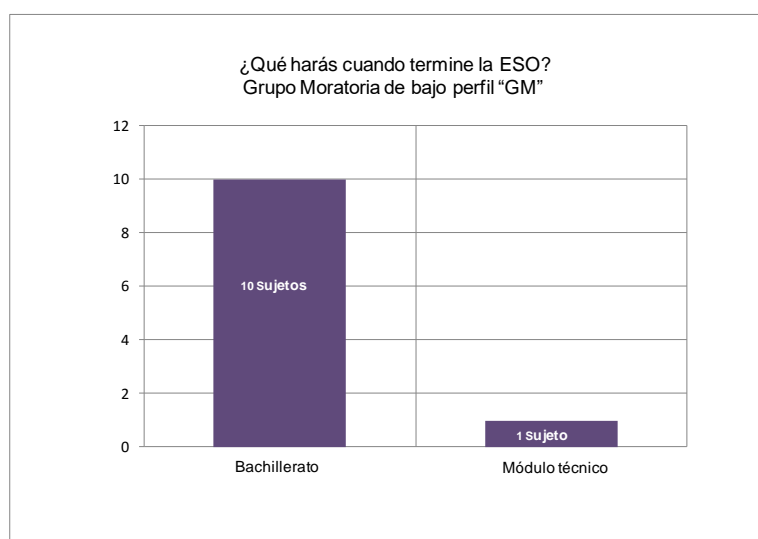


Gráfico Nº 47: Frecuencia de ideas de GM, sobre lo que hará el alumno cuando termine la ESO

En el gráfico Nº 47, podemos ver que más del 90% de los sujetos tiene una clara preferencia de continuar sus estudios en bachillerato para poder acceder a una carrera universitaria. Entre las carreras universitarias mencionadas por estos estudiantes encontramos: Periodismo, Biología, Medicina, Ingeniería, Filología y Psicología.

Por otro lado, un sujeto señala que tomará un módulo técnico por la economía de la familia.

GMS115: "Como está la situación económica me ha dicho que los libros cuestan un montón y mi padre tiene ya 40 y tantos años. Tiene un trabajo fatal, entonces como que no tengo tiempo que perder porque si una carrera lleva más de 6 años y si repites y cosas de esas estoy consciente de que no tengo el dinero. Así que tengo que plantearme hacer un módulo de grado medio o grado superior e intentar buscar un camino o hacer bachillerato un grado superior no sé la verdad pero por ahí va la cosa."

En GM surge la inquietud respecto al futuro profesional, ya que 5 sujetos no tiene claro qué quieren continuando estudiando después de hacer el bachillerato o si hacer un bachillerato o no.

En resumen, los alumnos de GM tienen como prioridad hacer bachillerato para continuar estudios universitarios, aunque el 50% de los sujetos no lo tiene claro.

Finalmente, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 28, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" de la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACREPRO].

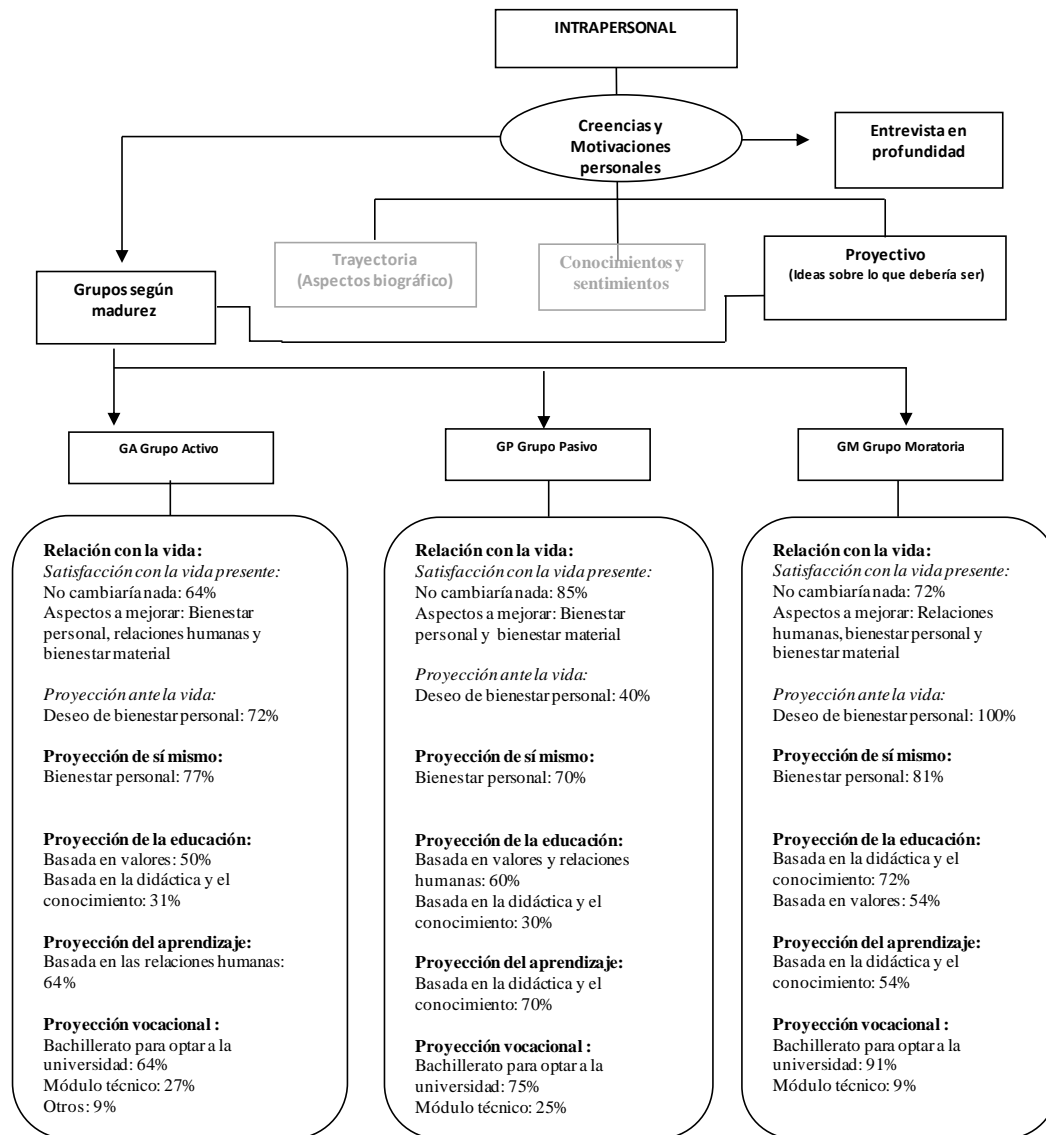


Figura N° 28: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)"

4.3.2.1.3.2. Análisis comparativo de los grupos “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 41, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual de los grupos.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Creencias y motivaciones		
Subcategoría Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Relación con la vida <i>Satisfacción con la vida en el presente</i> <i>Aspectos a mejorar</i> <i>Proyección ante la vida</i>		
	No cambiaría nada	GA – GP – GM
	Bienestar personal	GA – GP – GM
	Relaciones humanas	GA – GM
	Bienestar material	GA – GP – GM
	Deseo de bienestar personal	GA – GP – GM
Proyección de sí mismo	Bienestar personal	GA – GP – GM
Proyección de la educación	Basada en valores	GA – GP – GM
	Basada en la didáctica y el conocimiento	GA – GP – GM
	Basada en las relaciones humanas	GA – GP – GM
Proyección del aprendizaje	Basada en las relaciones humanas	GA – GP – GM
	Basada en la didáctica y el conocimiento	GA – GP – GM
	Basada en valores	GA – GP – GM
Proyección vocacional	Bachillerato	GA – GP – GM
	Módulo técnico	GA – GP – GM
	Otros	GA

Tabla N° 41: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITACREPRO]

En la tabla N° 41, podemos ver que los sujetos en todos los grupos de madurez, en cuanto a su relación con la vida en el momento presente, expresan una alta tendencia de satisfacción al señalar que no cambiarían nada de ella. Sin embargo, en todos los grupos aparecen bajas frecuencias donde los sujetos expresan que mejorarían algunas cosas de sus vidas. Estas tienen que ver con el ámbito del bienestar personal, las relaciones humanas y el bienestar material.

Por otro lado, vemos una correlación entre lo que los sujetos esperan de la vida y lo que esperan de sí mismos, ya que en ambos casos el deseo de “bienestar personal” es la tendencia más significativa en todos los grupos de madurez por sobre el “bienestar material” y “las relaciones humanas”.

Ante las ideas de cómo debería ser la buena educación, todos los grupos expresan que la buena educación se debe basar en valores y en la didáctica y el conocimiento. Solo GP agrega el ámbito de las relaciones humanas.

En cuanto a la proyección que tienen los estudiantes frente a lo que se debería aprender en el instituto, si bien los tres grupos expresan que un aprendizaje basado en la didáctica y el conocimiento, en las relaciones humanas y en valores sería la educación ideal, GA tiene una fuerte tendencia a darle importancia a aprender aspectos que mejoren las relaciones humanas, mientras que GP y GM le dan más importancia al ámbito de la didáctica y el conocimiento.

Finalmente, en la proyección vocacional la tendencia más significativa para todos los grupos de de madurez, pone de manifiesto el deseo de continuar sus estudios en bachillerato para poder ingresar a la universidad.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos. Las preguntas serán analizadas brevemente para apreciar el estado de proyección de los estudiantes, según estatus de madurez, tanto frente a la vida como a la educación. Ya ambas implican una visión general que tiene el sujeto frente a estas cuestiones.

A través del análisis comparativo de los grupos de madurez, esperamos encontrar diferencias y similitudes, interpretar las diferencias si las hubiere.

A. Análisis comparativo respecto a ámbito “Proyección de sus vidas”

En el siguiente gráfico N° 48, mostramos cual es el estado de proyección de los grupos de madurez frente a sus vidas.



Gráfico N° 48: Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la proyección de sus vidas

A través de los datos que nos entrega el gráfico N° 48, podemos decir que el porcentaje de satisfacción de los estudiantes, en todos los grupos de madurez, frente al estado de sus vidas en el presente, supera el 60% de satisfacción al afirmar que no cambiarían nada de ella en estos momentos.

Por otro lado, vemos que todos los grupos señalan que el "bienestar personal" es lo que esperan, tanto de la vida, como de ellos mismos. Recordamos que dentro de este ámbito se encuentran todas aquellas ideas que se relacionan con la proyección de valores y la superación personal. Sin embargo, se aprecian diferencias considerables en los porcentajes de respuesta ante la pregunta "¿Qué esperas de la vida?". GP tiene una tendencia a esperar "bienestar personal" (40%), en comparación con los otros dos grupos, donde el porcentaje de frecuencia es menor. Lo que nos lleva a deducir que estos sujetos, efectivamente, aún no se encuentran en un estado de compromiso personal frente a la vida. Por lo tanto, conocer el estatus de madurez personal de los sujetos sí nos ayuda a reconocer diferencias entre los mismos.

Por otro lado, GM espera de la vida solamente "bienestar personal" (100%). Esto nos lleva a teorizar que una de las características de los sujetos de GM, es que se encuentran en un momento, de esta difícil etapa del desarrollo, en el que sus ideas son invadidas por un estado emocional que los lleva de un extremo a otro.

Recordamos que las características de este estatus no han podido ser definidas por los investigadores, ya que estos sujetos se encuentran entre un estatus de aceptación y de moratoria. Erikson (1968) señala que el proceso de la niñez a la adolescencia está cargado de dificultades para alcanzar un sentimiento integrador que permita al joven sentir, en algún momento, una continuidad progresiva, entre lo que ha llegado a ser durante su infancia y lo que promete llegar a ser en su futuro. Por lo tanto, podemos decir que en esta pregunta, conocer los estatus de madurez identitaria nos ha ayudado a establecer claras diferencias entre las ideas de los estudiantes.

Para terminar, todos los grupos de madurez, presentan una fuerte expectativa hacia sí mismos y hacia las metas que se han propuesto en sus vidas.

Para todos los grupos de madurez, las respuestas más significativas son las que se encuentran dentro del ámbito “bienestar personal”. La frecuencia “lograr lo que me propongo o lo que yo quiera” es la más recurrente. Por lo tanto, consideramos que, en este caso, las expectativas que los sujetos tienen sobre sí mismos, trasciende al estatus de madurez.

En el estudio, *Adolescentes de hoy, aspiraciones y modelos*, realizado por la Liga Española de la Educación en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) (2010), señala que una de las percepciones ampliamente compartida por los entrevistados para este estudio, consiste en que los jóvenes viven y piensan sólo en relación con su cotidianidad. Más de dos terceras partes de los entrevistados, señalaron que los adolescentes actuales se preocupan más por el presente, no obstante, otros datos del propio estudio muestran que en sus preocupaciones actuales, el futuro no pasa desapercibido. Esta contradicción que emerge en el estudio anterior, quizá pueda encontrar respuesta, a través de nuestra investigación y de los datos hasta aquí analizados, donde podemos señalar que los estudiantes de 4º de la ESO, sin diferencia de estatus de madurez, valoran lo que tienen en su vida presente e identifican en qué ámbitos podrían mejorar, confían en sus capacidades personales para lograr lo que se proponen, pero ante lo que esperan de la vida, los estudiantes presentan diferencias de compromiso personal, a partir de su estado de madurez.

B. Análisis comparativo respecto al ámbito educación y vocación

Las siguientes preguntas a comparar son: "¿Cómo debería ser una buena educación?", "¿Qué se debería aprender en el instituto?" y "¿Qué harás cuando termine la ESO?".

Comenzaremos por comparar las tendencias más significativas de las ideas para la pregunta "¿Cómo debe ser una buena educación?", con el fin de describir diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar dichas diferencias en caso que las hubiese.

En el gráfico N° 49, se expresa la tendencia de ideas significativas entre los grupos de madurez.

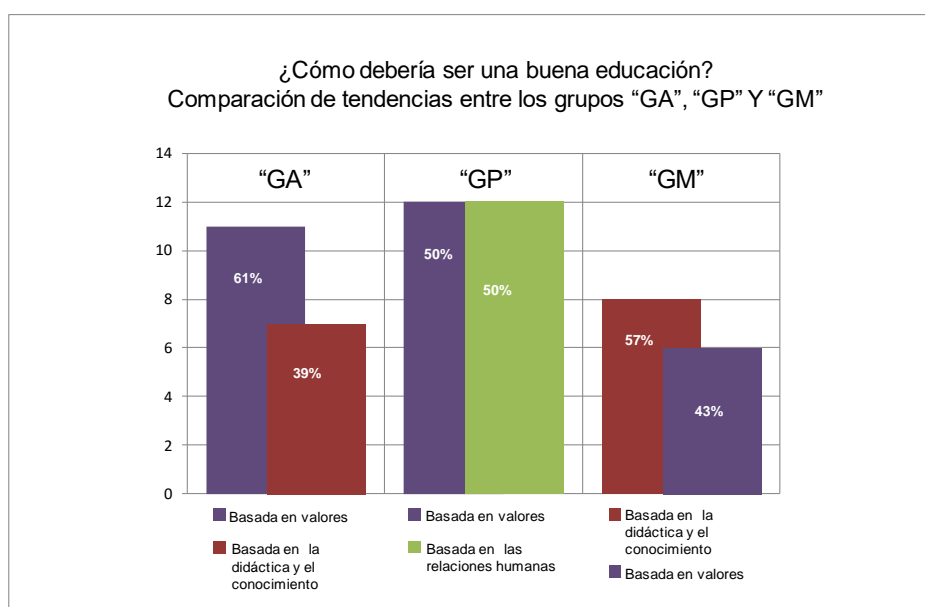


Gráfico N° 49: Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a cómo debería ser una buena educación

Del gráfico N° 49, podemos deducir que para todos los grupos de madurez, una buena educación debe estar basada en la promoción de valores (GA 61%, GP 50% y GM 43%). Para GA, la educación debe estar basada en la didáctica y el conocimiento con una preferencia de un 39%. Para GP, la educación también debe estar basada en las relaciones humanas con un 50% y para GM la relación también debe estar basada en la didáctica y el conocimiento con una preferencia de 57%.

Para todos los grupos, sin diferencia de estatus, una educación debe estar “basada en valores”.

Se encuentra en GP tendencias equitativas respecto “basada en valores” y “basada en las relaciones humanas”.

Entre GA y GM, se aprecia una similitud de tendencias ya que para ambos grupos una buena educación debe estar “basada en la didáctica y el conocimiento”. Sin embargo, esta tendencia es menor en GA y no así, en GM.

A través de estas semejanzas y diferencias que emergen desde el análisis individual de los grupos de madurez, es importante interpretar los argumentos o ideas que componen estos ámbitos en cada grupo.

En GA, las ideas más recurrentes que forman el ámbito de mayor frecuencia (una educación “basada en valores”) son el respeto, la responsabilidad, la confianza y la amabilidad entre las personas; mientras que las ideas que componen el ámbito de menor frecuencia (una educación “basada en la didáctica y el conocimiento”) corresponden a metodologías interactivas, divertidas, con buenos profesores, alumnos disciplinados y el deseo de un aprendizaje significativo. Podemos decir, entonces, que, para GA, una buena educación es aquella basada en la promoción de valores, específicamente el respeto entre profesores, alumnos y compañeros de aula, como una base sólida que permita que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolle a través de metodologías activas.

En GP, las ideas más recurrentes forman dos ámbito de igual valor, para el primero (una educación “basada en valores”) son el respeto y aprender a ser mejores personas; mientras que las ideas que componen el segundo ámbito de igual valor que el primero (una educación “basada en las relaciones humanas”) corresponden a aprender a relacionarse, un buen ambiente de clases, depende de los padres y confianza en el profesor. Para GP, la buena educación es una responsabilidad de la familia hacia los hijos y de los profesores hacia los alumnos, en la que se debe promocionar el valor del respeto entre las personas para una buena convivencia.

En GM las ideas más recurrentes que forman el ámbito de mayor frecuencia (una educación “basada en la didáctica y el conocimiento”) son hacer los deberes en el

instituto, más profesores para tener clases más pequeñas, clases más entretenidas, centradas en el alumno, buenos profesores y más libre, esto quiere decir, que no obliguen a todos los alumnos a hacer lo mismo; mientras que las ideas que componen el ámbito de menor frecuencia (una educación “basada en valores”) corresponden a promover el respeto, aprender buenos modales y tratar a los alumnos como personas. Para GM, la buena educación es aquella basada en metodologías activas, sustentada en el respeto hacia las personas y la diversidad, y en las necesidades de cada uno de alumnos”.

En resumen, podemos ver que al conocer los estatus de identidad personal entre los sujetos hemos podido acceder a tres tipos diferentes de concepción de lo que es una buena educación para los estudiantes, en todas ellas subyace una necesidad de promocionar el respeto y buena convivencia en el aula.

En el gráfico N° 50, se expresa la tendencia de ideas significativas entre los grupos de madurez para las ideas que emergen de la pregunta "¿Qué se debe aprender en el instituto?":

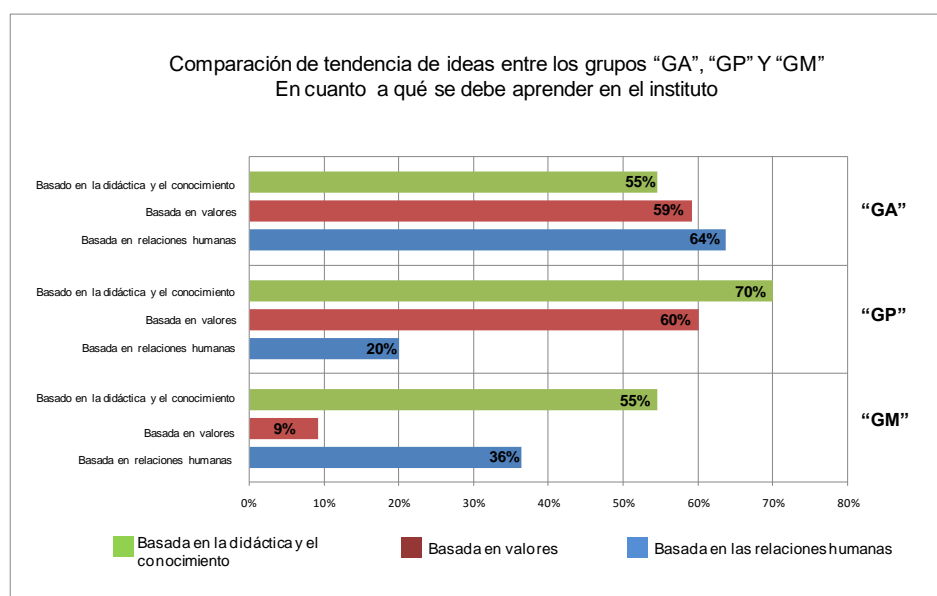


Gráfico N° 50: Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a qué se debe aprender en el instituto

En el gráfico N° 50, podemos ver claras diferencias entre los grupos de madurez respecto a qué es lo que se debe aprender en el instituto. A modo general, GA presenta un equilibrio entre los rangos de porcentajes para las tres frecuencias aquí expuestas.

En primer lugar, la más significativa corresponde a las ideas basadas en las relaciones humanas (64%) y en segundo lugar a las ideas basadas en valores (59%). Por lo tanto, el grupo de madurez GA nos dice que sus necesidades de aprendizaje se centran en cuestiones como aprender a relacionarse con los compañeros y profesores, aprender a convivir, aprender a confiar en el profesor y aprender a ser resilientes frente a las adversidades de la vida. Para lograr este objetivo tendríamos la segunda frecuencia que corresponde a las ideas basadas en valores donde se haría necesario promocionar valores, aprender a respetarse, aprender ciudadanía, aprender a ser mejores personas y a educarse en modales.

En el grupo GP encontramos solo dos rangos de frecuencias similares, la más significativa es el ámbito basado en la didáctica y el conocimiento (70%) y, en segundo lugar, la frecuencia que representa a las ideas basadas en valores (60%). Por lo tanto, para el grupo de madurez pasivo GP sus necesidades de aprendizaje se encuentran relacionadas con aprender las asignaturas, aprendizajes centrados en los intereses de los alumnos, cultura general, más deporte, profesores que enseñen más allá de las materias y aprender de todo menos ciudadanía. Estas necesidades serían complementadas con la segunda frecuencia que corresponde a las ideas basadas en valores donde se destaca el promocionar valores, aprender a respetarse, aprender a ser independiente, desarrollar la personalidad y ser educado con las demás personas.

En GM los rangos de porcentaje entre los ámbitos son desiguales, el más representativo es el ámbito basado en la didáctica y el conocimiento (55%), seguido de ideas basadas en las relaciones humanas (36%). Las necesidades de aprendizaje para estos estudiantes estarían centradas en aprender las asignaturas y cultura general. Estas necesidades serían complementadas con el ámbito de las relaciones humanas donde los sujetos han expresado que es importante aprender a relacionarse y tener buenos hábitos.

Aunque en GP y GM las necesidades se encuentren en el adquirir conocimiento, a través de las asignaturas y las buenas prácticas pedagógicas, es indiscutible que en los tres grupos se manifiesta la necesidad de aprender a convivir en el aula.

A través de los grupos de discusión, hemos encontrado los siguientes argumentos respecto a las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes:

- Necesidad de significado en lo que se estudia:

GD1S46: *“Que te pasen cosas que tu sientas que te van a servir”.*

GD1S68: *“Porque pasan muchos días que estás ahí sentado perdiendo una hora con cosas que te das cuenta que no servirán para nada”.*

GD1S46: *“Al profesor de matemáticas le dices “¿Para qué sirve esto? Te dice: ‘Pos para aprobar’”.*

GD2S98: *“Es que hay asignaturas que son un cachondeo como por ejemplo francés, en 1º no es obligatoria, en 2º sí, en 3º no y en 4º sí y te quedas tú ¿pero esto qué es? O sea, ahora sí ahora no. Te digo la verdad, es que a mi francés no me gusta es que a mí, tolero bien el inglés porque sé que es necesario porque quién no habla inglés en la sociedad actual no vas a encontrar un trabajo pero en cambio el francés no es fundamental”.*

GD3S74: *“Claro pero también va en eso de si te va a servir para la vida porque si no te va a servir”.*

GD3S74: *“El profesor hace que te aprendas las cosas de memoria, lo sueltas en un examen, lo escupas y ya luego no te acuerdas de nada”.*

- Necesidad de aprendizaje para desenvolverse en la sociedad:

GD1S46: *“¿Por qué no nos enseñan economía por ejemplo? Primeros auxilios, que parecen una tontería, pero clases así te acercan mucho más a tu realidad ¡cosas de política! es que en esos temas que son tan importantes ahí afuera no sabes nada. Es que es el sistema, por ejemplo cuando te enseñan idiomas. Te enseñan primero la gramática y luego a pronunciar y eso no es así en ningún lado porque por lógica en tu vida primero comienzas hablando y luego se estudia, tu idioma lo has aprendido así. Por eso digo que esto está mal hecho”.*

- Necesidad de una orientación vocacional:

GD1S91: *“Pos que se deberían interesar más en mostrarnos los campos que hay para empezar desde ya a ver claramente lo que nos gusta”.*

GD1S46: *“Dejar por ejemplo una clase que te informara de las posibilidades que vas a tener para elegir, hay una orientadora que una vez al año te dice: hay esto, esto y esto”.*

GD2S105: *“A mí lo que me molesta es que había que elegir letras o ciencia, eso molesta muchísimo porque hay asignaturas de una u otra que no me interesan y por lo mismo me gustaría poder coger esta asignatura de letras que me interesa y esta de ciencias que me interesa”.*

- Necesidad de nuevas metodologías:

GD1S99: *“Hacer las clases más motivadoras y no centrarse tanto en la materia y mirar un poco más al alumno, conocerlo”.*

GD3S71: *“Que sean profesionales que se comporten con respeto a las personas y además que sepa lo que hace, una persona que se demuestre seguro de lo que hace y que no se cansa de explicártelo y que intenta ayudarte”.*

GD3S90: *“Que se note que quiera que sus alumnos aprendan”.*

- Necesidad de sentir confianza en el profesor:

GD3S74: *“Si tú tienes confianza con el profesor, a ti te va a dar igual el mundo y le vas a preguntar, pero si es un profesor que te dice de todo cuando le preguntas algo es que...”.*

GD3S90: *“Profesores que sientan confianza en uno, pero no eso de meterse en la vida de uno, ni que ellos te cuenten su vida, sino más bien en la confianza del trabajo”.*

- Necesidad de una relación basada en el respeto:

GD3S66: *“Es que te lo dicen por toda la cara vamos y delante de todos los alumnos y después se quejan de que no participamos, que nos da vergüenza, de que no aprendemos y menos mal que son quienes nos forman ¿no? Y tú con tal de no tener un problema con él te tienes que callar la boca mientras que todo el mundo se ríe de ti ¿no? Y si dices algo te ponen la mirada encima”.*

GD3S90: *“Es que eso no lo entiendo, por qué tenemos que permitir o soportar que nos digan tonto en tu cara y delante de tus compañeros, si ellos tienen que tener el mismo respeto por nosotros”.*

GD3S85: *“Cuando una persona pierde el respeto ya ha perdido todo”.*

GD3S71: *“Que sean profesionales, que se comporten con respeto a las personas”.*

Todas estas necesidades aquí expresadas, se complementan con los ámbitos de ideas que se expresan en cada uno de los grupos de madurez. Frente a la necesidad de aprender a convivir en el aula,

Imbernón (2010:88) señala que:

“Los efectos de naturaleza social y afectiva que se generan en el seno del grupo en el aula son extraordinariamente importantes para los individuos, puesto que inciden en la autoestima y porque filtran el impacto de una determinada acción educativa”

Los sujetos de GP y de GM nos muestran una preocupación por sus estudios. GM es el grupo que más énfasis hace en sus relatos al insistir en la mejora de las metodologías. Pensamos que esta necesidad tiene que ver con su estado emocional de

inseguridad que lo bloquea en las relaciones interpersonales y que, por lo tanto, necesita sentir más seguridad o un apoyo en el aula por parte del profesor.

GA es el grupo que nos sugiere claramente que la necesidad principal es la de una relación efectiva en el aula. Para este grupo las relaciones humanas y la proyección en valores se encuentran en primer orden antes que los estudios. Al respecto Martínez y otros (2011:104) señalan que la educación en valores debe tener presente la individualidad:

“Es el alumno el que, por una cuestión electiva, decide vincularse a determinados valores y no a otros, tras haberlos seleccionado entre los mostrados por el docente a través de la acción pedagógica. El respeto a la libertad y autonomía del alumnado es el criterio que debe predominar en la educación en valores”.

Esta situación nos sugiere que los estudiantes demandan un clima de aula basado en el respeto mutuo, condición básica para poder aprender.

“El aula genera en el individuo la oportunidad para la reelaboración de imágenes más o menos positivas o negativas sobre sí mismo y para la reinterpretación del ser social de cada uno de sus componentes, a partir de las situaciones vividas” Imbernón (2010:88)

Mucho antes de pensar en metodologías de aprendizaje o en la adquisición de conocimientos, los estudiantes de 4º de la ESO nos sugieren comenzar el proceso de enseñanza por la calidad de la relación educativa que se genera en el aula (Imbernón, 2010; Morales, 1998; Foucault, 1994; Klaus, 2003; Jackson 1968). Las relaciones y los fenómenos que suceden en el aula inciden directamente en el proceso de identidad personal de los estudiantes y no debemos olvidar que estos sujetos se encuentran en una etapa de desarrollo que es la adolescencia, un estado psicológico que aguarda la llegada de la “crisis” (Erikson, 1968) como principal motor de movimiento hacia la etapa de adultez.

Debemos pensar en la calidad de las horas de tutoría y orientación destinadas a escuchar y acoger las problemáticas y necesidades de los alumnos. Dar el espacio y el tiempo necesario que permita tanto a los profesores como a los estudiantes conocerse, comunicarse entre ellos para poder empatizar desde el rol que les corresponde como compañeros de clase, dentro de la unidad educativa.

Por otro lado, asumir el poder y responsabilidad que tienen los profesionales de la educación frente a los estudiantes. No cabe duda que el aula es y será para cada ser humano el primer espacio social y civil donde se producen las más diversas y exclusivas relaciones que sellan y producen los cambios más significativos para la futura sociedad de un país.

En resumen, podemos decir que se aprecian diferencias entre las ideas de los grupos de madurez, pero bajo estas diferencias subyace una clara insatisfacción en el desarrollo de las relaciones sociales que se dan al interior del aula durante el proceso educativo.

En el gráfico N° 51 se expresa la tendencia de ideas significativas entre los grupos de madurez para las ideas que emergen de la pregunta "¿Qué harás cuando termine la ESO?".

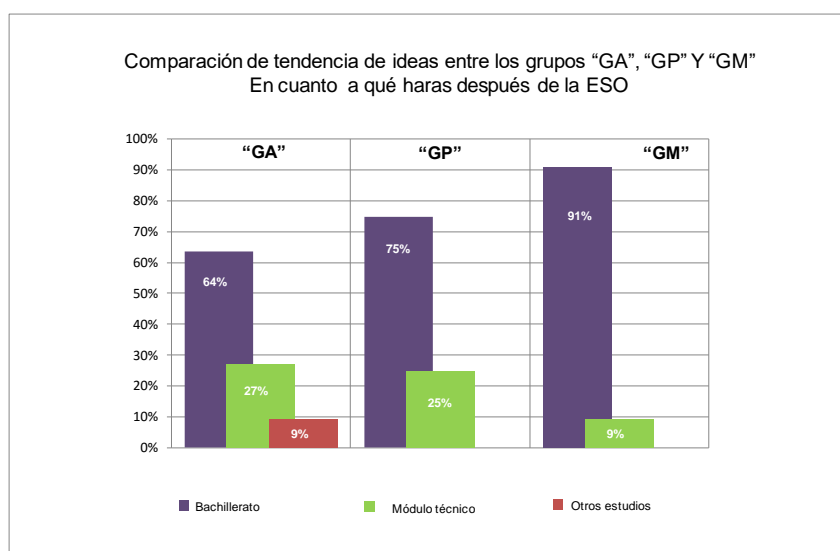


Gráfico N° 51: Comparativa de frecuencias de ideas entre GA, GP y GM, respecto a lo que hará el alumno cuando termine la ESO

En el gráfico N° 51, podemos ver las tendencias de las respuestas de los grupos de madurez ante la pregunta "¿Qué harás cuando termines la ESO?", se puede apreciar claramente que en todos los grupos la tendencia más alta corresponde con seguir los estudios en bachillerato. En menor frecuencia, y en todos los grupos, se ve la opción de continuar los estudios, a través de un módulo técnico.

En GA, la tendencia más significativa es de un 64% en la que los sujetos expresan que quieren continuar sus estudios en bachillerato para poder acceder a una carrera universitaria, las mencionadas son: Psicología, Biología, Medicina, Microbiólogo, Artes asiáticas, Historia del arte, Magisterio de Primaria y Periodismo.

Por otro lado, la segunda frecuencia es de un 27% que corresponde a aquellos alumnos que tomarán un módulo técnico. Las carreras técnicas mencionadas son las siguientes: Auxiliar de enfermería, Grado medio socio sanitario y superior de infantil, Farmacia, Técnico laboratorio y Estética. Finalmente, la frecuencia de menor rango corresponde a un 9% donde dos sujetos expresan que quieren continuar otro tipo de estudios, uno en danza y otro en una academia de idiomas.

Este grupo presenta una actitud de claro compromiso frente a estas elecciones, es decir, no dudan al momento de señalar qué es lo que quieren hacer.

En GP, la frecuencia más representativa corresponde a un 75% de sujetos que expresan que después de la ESO continuarán sus estudios en bachillerato. Los estudiantes expresan querer ingresar a las siguientes carreras universitarias: Psicología, Ingeniería, Policía de fronteras, Magisterio, Informática, Económicas, Filología inglesa, Medicina, Física, Policía, Periodismo...

Por otro lado, la segunda frecuencia corresponde a un 25% de los sujetos que señalan que continuarán sus estudios, a través de un módulo técnico. Los estudiantes señalan las siguientes carreras técnicas: Peluquería, Estética, Farmacia, Cocina, Ciclo de infantil.

Este grupo presenta una actitud de compromiso frente a estas elecciones, es decir, no dudan al momento de señalar qué es lo que quieren hacer cuando terminen la ESO.

En GM, la frecuencia más representativa corresponde a un 91% de preferencia de los sujetos por continuar sus estudios en bachillerato. Los estudiantes expresan que quieren estudiar las siguientes carreras universitarias: Periodismo, Biología, Medicina, Ingeniería, Filología y Psicología.

Por otro lado, la segunda frecuencia corresponde a un 9% de los sujetos que señalan que continuarán sus estudios, a través de un módulo técnico. Este porcentaje se traduce en un solo sujeto que no tiene claro qué podrá hacer después de la ESO por razones económicas.

A pesar de que casi el 100% de los sujetos en GM quiere continuar estudios en bachillerato, se percibe inseguridad en estos chicos al momento de expresar sus respuestas ya que 5 estudiantes no tienen claro qué quieren continuar estudiando después de hacer el bachillerato o si hacer un bachillerato o no. Por lo tanto, el 50% de los sujetos no lo tiene claro.

Las ilusiones y las aspiraciones acerca del futuro en el mundo adolescente se hallan objetivamente delimitadas por las posibilidades reales que encuentren para alcanzarlas, lo que nos refiere, entre otros factores, a las oportunidades que encuentren y a las competencias individuales con que cuentan. En los grupos de discusión, emergen factores que son catalogados por ellos mismos como las principales preocupaciones de cara a su futuro que les provoca incertidumbre. Tales preocupaciones se originan, de una parte, en las dificultades que encaran cotidianamente en los estudios y, de otra, desde la conciencia que tienen acerca de la coyuntura económica actual que atraviesa el país y las formas en las que sus efectos pueden incidir en su alcance de metas e ilusiones. Desde ellas rescatamos las siguientes ideas que emergen desde los grupos de discusión:

- Efectos negativos de la crisis en la calidad de la educación que reciben los alumnos:

GD3S85: "El material en el laboratorio, qué hay ¿1 microscopio?, el pasa películas que hay es de cinta, pizarras digitales hay, pero el bachillerato del industrial por ejemplo, es que no hay nada".

GD3S66: "Es que piensas en mi casa es tan mal y ahora ves que todos los niños para sus materiales y sus cosas que no pueden tener, las consiguen y tú dices estudiar es..."

GD3S85: "Y ahora otra cosa los libros que tenemos son de 5ª mano. Pero es que no es el estado físico del libro si no que por ejemplo tú ves el de ética y no había crisis cuando estaba hace 5 años, no había nada. El de sociales por ejemplo, lleva temas de políticas de hace 3 años y no termina en nada de lo que está pasando hoy ¿Zapatero, Rajoy? No están, como tú puedes hacer una crítica si no te enseñan esos temas".

- Efectos negativos de la crisis económica en los futuros estudios de los alumnos:

GD2S77: *“Sí, afecta Sobre todo a los familiares, yo conozco a un montón de gente ¿no? Que por medio de sus padres no pueden pagarle una carrera a sus hijos se tienen que quedar sin poder ser profesionales y eso no es justo”.*

GD2S98: *“Claro pero por ejemplo mi familia no es de mucho dinero y cuando ven la tele dicen ‘¡Jo! que siguen subiendo las tasas’ ¿y yo que voy hacer? ¿Me voy a tener que quedar sin estudiar? Y yo no lo veo justo”.*

GD2S105: *“Yo tengo una amiga que ha dejado de estudiar su carrera porque no le dieron las becas y hay gente a la que les dan las becas y tiene dinero para pagar la carrera y lo gastan en viajes o en lo que sea. Hay gente a las que no les dan las becas porque los padres son funcionarios como si ellos ganasen muchísimo dinero”.*

GD2S98: *“Yo muchas veces pienso que me sale mucho más rentable salir a estudiar a otros país, mi madre me ha dicho que si en cualquier momento no te podemos pagar la carrera pues te vas a Venezuela y hombre es verdad, en Venezuela estudias bien, aunque como está la cosa ahora ahí. Pero la educación sigue siendo pública y mi primo se graduó de médico y por estudiar en Venezuela no es menos que estudiar aquí, es una persona preparada como la que hace un máster en España”.*

GD3S90: *“Cuando quieras estudiar una carrera o algo no lo tienes, no tienes el dinero”.*

GD4S118: *“Hay muchas personas que no pueden entrar a la universidad, porque no tiene dinero para pagarla”.*

GD4S115: *“Yo estoy muy complicada este año y no sé si podré ir a bachillerato este año”.*

- Efectos negativos de la crisis económica en el mercado laboral profesional:

GD2S98: *“Eso es lo más fuerte, que después de estudiar una carrera hayan abogados trabajando en la Renfe, pero ‘¿perdona?’ Y te quedas tú como ¿Este es el futuro que me espera?”.*

GD2S101: *“Yo por ejemplo quiero ser profesor o psicólogo si las cosas como profesor me van mal como oposiciones o lo que sea, pues me iré a Francia a estudiar psicología pero me preocuparé de tener algo”.*

GD4S115: *“Claro porque si ves que el año que viene no podrás hacer nada y creo que te queda nada, porque no ves nada por delante y te preguntas ¿qué es lo que vas a estudiar ahora? vas acabar igual que si estudies o que no estudies”.*

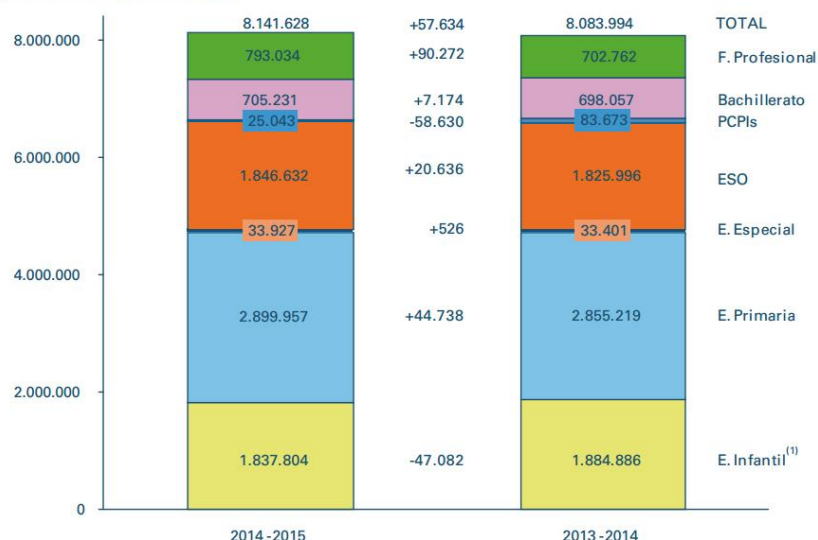
Las preocupaciones aquí expuestas por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en los grupos de discusión, se corresponden con el discurso de la opinión pública acerca

de las pocas oportunidades que tiene los jóvenes profesionales. Por lo tanto, se entiende el desánimo que existe en la realización de sus proyectos personales de cara al futuro. Aquellos que cuenten con los recursos necesarios darán lo mejor de sí, a través de sus rendimientos académicos. Sin embargo, otros tendrán que buscar proyectos temporales, a través de la migración.

En el estudio “*Adolescentes de hoy*” (2010), señala en sus resultados que la decisión acertada acerca de la carrera, resulta ser una aspiración en un porcentaje mayor entre quienes tenían 15 y 16 años. Una explicación estimable puede hallarse en las exigencias del sistema educativo para que definan sus opciones formativas a seguir al concluir el nivel de la educación obligatoria, que ocurre alrededor de los 16 años.

Al comparar los resultados entre los grupos de madurez podemos decir que conocer sus estatus nos ayuda a identificar qué sujetos necesitan ser acompañados en esta difícil decisión. En este caso, GM es claramente el grupo más indeciso y, por lo tanto, el que necesita una orientación respecto a esta elección para su futuro profesional o aboral, considerando además el delicado panorama económico que como hemos comprobado es una preocupación entre los adolescentes.

Las cifras que aporta el estudio mencionado anteriormente respecto a los problemas que más preocupan en el plano personal a los adolescentes entre 15 y 19 años son: el paro (26.3%), la elección de la carrera (25.1%) y fracasar en los estudios (27.2%). Por otro lado, los datos y cifras que entrega MEC (2015) respecto al curso escolar 2014-2015 reflejan una realidad distinta a la proyección que tienen los estudiantes de los grupos de madurez. En el siguiente gráfico N°52, se muestra la previsión de ingreso de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el año 2014-2015.

*Previsión de alumnado curso 2014-2015***Previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2014-2015**

(1) Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.

Gráfico Nº 52: Previsión de ingreso de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el año 2014-2015. Fuente: MEC (2015)

En el gráfico Nº 52, si nos fijamos solamente en la previsión 2014-2015, podemos ver que los estudiantes de ESO son 1.846.632 y los que ingresan a bachillerato son solamente 705.231 alumnos. Es decir, cerca del 40% de estudiantes de la ESO ingresan a bachillerato, mientras que el total de los sujetos en la presente investigación (sin diferencias de estatus) respecto a su expectativa de continuar los estudios de bachillerato, es de un 74%.

En resumen, podemos decir que el porcentaje de proyección para ingresar a bachillerato es alto, un 74% ponderado entre todos los estudiantes entrevistados, sin diferenciar estatus de madurez, afirma que quiere seguir sus estudios de bachillerato. Es posible que esta fuerte tendencia tenga relación con la enseñanza de carácter académica o instructiva que están recibiendo los estudiantes. O posiblemente tenga relación con las expectativas familiares.

Conocer sus ideas, en torno a esta pregunta, según sus estatus de madurez ha ayudado a reconocer a aquellos estudiantes que necesitan ser acompañados en este momento de elección. En este caso, GM, es claramente el grupo más indeciso y, por lo

tanto, el que necesita una orientación o acompañamiento respecto a la decisión para su futuro profesional o laboral.

Finalmente, a través de los grupos de discusión, hemos podido comprender que una clara preocupación del adolescente se encuentra en el contexto socioeconómico que le ha tocado vivir ya que expresan que afecta directamente en la calidad educativa que están recibiendo y en la capacidad de acertar en la elección de su carrera profesional. Junto a ello comprender que para algunos alumnos finalizar la ESO los somete a una presión para decidir y en la que nos damos cuenta que algunos sujetos no se sienten aún preparados.

En la siguiente tabla N° 42, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)", perteneciente a la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACREPRO].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRAL	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación con la vida			
<i>Satisfacción con la vida en el presente</i>	En todos los grupos el grado de satisfacción con sus vidas en el momento presente sobrepasa el 60%	GA - GP -GM	
	En todos los grupos de madurez el ámbito de "Bienestar personal" es lo que los sujetos esperan tanto de la vida como de sí mismos	GA - GP -GM	
	GP no se encuentra en un estado de compromiso personal frente a lo "que espera de la vida"	GP	
	GM espera de la vida un 100% de bienestar personal. Condición que hace pensar en satisfacer una necesidad de estabilidad emocional propia de la adolescencia	GM	
	En todos los grupos de madurez, la expectativa sobre sí mismo "Lograr lo que quiero" trasciende al estatus de madurez personal	GA - GP -GM	
	Conocer los estatus de madurez entre los sujetos ha permitido identificar diferencias entre los grupos		
<i>Proyección de la calidad de la educación</i>	En todos los grupos de madurez, emerge la frecuencia que señala que una buena educación debería estar "basada en valores"	GA - GP -GM	
	Para GA y GM, una buena educación debe estar "basada en la didáctica y el conocimiento"	GA - GM	
	Para GP, la educación debe estar basada en las "relaciones humanas"	GP	
	Para GA, una buena educación es aquella basada en la promoción de valores, específicamente el respeto entre profesores, alumnos y compañeros de aula, como una base sólida que permita que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle, a través de metodologías activas.	GA	
	Para GP, la buena educación es una responsabilidad de la familia hacia los hijos y de los profesores hacia los alumnos, en la que se debe promocionar el valor del respeto entre las personas para una buena convivencia.	GP	
	Para GM, la buena educación es aquella basada en metodologías activas, sustentada en el respeto hacia	GM	

	las personas y la diversidad, y en las necesidades de cada uno de alumnos		
	Conocer los estatus de identidad personal entre los sujetos nos ha permitido acceder a tres tipos diferentes de concepción de lo que es una buena educación para los estudiantes, en todas ellas subyace una necesidad de promocionar el respeto y buena convivencia en el aula		
<i>Proyección del aprendizaje</i>	GA presenta estabilidad al señalar que lo que se debe aprender comprende los ámbitos de “las relaciones humanas”, “promoción de valores” y “didáctica y conocimiento”	GA	
	Para GA, las necesidades de aprendizaje son aprender a relacionarse con los compañeros y profesores, aprender a convivir, aprender a confiar en el profesor y aprender a ser resilientes frente a las adversidades de la vida.	GA	
	Para GA, promocionar valores permite aprender a respetarse, aprender ciudadanía, aprender a ser mejores personas y a educarse en modales	GA	
	GP presenta dos frecuencias estables respecto al aprendizaje que señalan que lo que se debe aprender se enmarca en “ámbito de la didáctica y el conocimiento” y “valores”	GP	
	Para GP, las necesidades de aprendizaje son aprender las asignaturas, aprender desde sus intereses, aprender cultura general, tener más deporte, profesores que enseñen más allá de las materias y aprender de todo menos ciudadanía.	GP	
	Para GP, promocionar valores permite aprender a respetarse, aprender a ser independiente, desarrollar la personalidad y ser educado con las demás personas	GP	
	GM es inestable en sus frecuencias respecto al aprendizaje, señalan que lo que se debe aprender se enmarca en el “ámbito de la didáctica y el conocimiento” y “las relaciones humanas”	GM	
	Para GM, las necesidades de aprendizaje son aprender las asignaturas y cultura general	GM	
	Para GM, las relaciones humanas permiten aprender a relacionarse y tener buenos hábitos	GM	
	En todos los grupos emerge la necesidad de un clima de aula basado en el respeto mutuo	GA – GP - GM	
	Necesidad de significado en lo que se estudia		GD1 – GD2 – GD3
	Necesidad de aprendizaje para desenvolverse en la sociedad		GD1
	Necesidad de una orientación vocacional		GD1 – GD2
	Necesidad de nuevas metodologías		GD1 – GD3
	Necesidad de sentir confianza en el profesor		GD3
	Necesidad de una relación basada en el respeto		GD3
	GM necesidad de mejorar las metodologías de enseñanza	GM	
	GM por su desajuste en las relaciones interpersonales necesita más apoyo por parte del profesor	GM	
	GA la estabilidad de sus ideas sugiere la necesidad de una relación efectiva en el aula.	GA	
	Las ideas de los estudiantes de 4º de la ESO sugieren comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una sana relación educativa en el aula. Estas ideas se corresponden con importantes investigadores como Foucault (1994) y Jackson (1968)		
	Mejorar la calidad de las horas de tutoría y orientación		
	Conocer los estatus de madurez entre los sujetos ha permitido establecer claras diferencias en sus necesidades de aprendizaje		
	La insatisfacción en la relación educativa de aula trasciende a los estatus de madurez		
<i>Proyección vocacional</i>	En todos los grupos la tendencia es continuar los estudios de bachillerato	GA – GP - GM	
	GM presenta casi un 100% de interés en continuar bachillerato después de la ESO		
<i>Preocupaciones de los adolescentes ante el futuro</i>	En los relatos de GM 5 dudan acerca de qué quieren continuar estudiando después de hacer el bachillerato o si ingresar a bachillerato. Por lo tanto, el 50% de		

	los sujetos es indeciso		
	Efectos negativos de la crisis económica en la calidad de la educación que reciben		GD3
	Efectos negativos de la crisis económica en los futuros estudios de los alumnos		GD2 – GD3 – GD4
	Efectos negativos de la crisis económica en el mercado laboral profesional		GD2 – GD4
	Conocer los estatus de madurez nos ha permitido identificar qué grupo es el que necesita ser acompañado en este momento de decisión		
	GM es el grupo de madurez que necesita apoyo en este momento de decisión		
	El deseo de seguir estudios en bachillerato trasciende al estatus de madurez		
EN RESUMEN	<p>Podemos decir que todos los grupos de madurez presentan una fuerte expectativa hacia sí mismos y las metas que se han propuesto en sus vidas. Esta tendencia trasciende a los estatus de madurez.</p> <p>Estudios de adolescencia afirman contradicciones entre estar centrados solo en el presente y otros preocupados en el futuro. A través de nuestra investigación podemos decir que todos los sujetos sin diferencia de estatus valoran su presente pero los estatus señalan claras diferencias de compromiso personal frente a lo que esperan de la vida.</p> <p>Conocer los estatus nos ha ayudado a comprender tres tipos diferentes de visión de lo que es una buena educación. en todas ellas subyace una necesidad de promocionar el respeto y la buena convivencia del aula.</p> <p>Respecto al que se debería aprender se aprecian diferencias a partir de los estatus de madurez pero en todas ellas hay una clara insatisfacción en el desarrollo de las relaciones sociales al interior del aula.</p> <p>Respecto a su proyección vocacional podemos decir que el porcentaje de deseo por continuar sus estudios en Bachillerato para seguir una carrera universitaria es alto. Por lo tanto, para los estudiantes prevalece una educación universitaria entre otras posibilidades que les ofrece el sistema educativo profesional.</p> <p>Los estatus de madurez han ayudado a identificar cuáles son los estudiantes que necesitan una orientación en este momento de elección vocacional, el grupo GM es el que presenta una clara necesidad en este aspecto.</p> <p>El contexto socioeconómico actual es una preocupación importante para los estudiantes ya que la crisis afecta la calidad de la educación que reciben y por otro lado, esta inseguridad, afecta el proceso de elección vocacional.</p>		

Tabla Nº 42: Análisis comparativo de GA, GP y GM, y los grupos de discusión para la categoría "Creencias y motivaciones" [ITACREPRO]

4.3.2.2. Análisis de la categoría: “Expectativas sobre los otros”

4.3.2.2.1. Análisis de la subcategoría: “Trayectoria (Aspectos biográficos)” [ITAEXPTRA]

4.3.2.2.1.1. Análisis individual por grupo de madurez

Una vez concluido el análisis de la primera categoría "Creencias y motivaciones personales", pasamos a la categoría "Expectativas sobre los otros".

La selección de las ideas que se analizarán en la siguiente subcategoría, se encuentran expresadas en el anexo N°3.3 las que nos permitieron comparar las ideas de los sujetos entrevistados, a partir de su trayectoria biográfica, respecto a ciertas temáticas personales, en el contexto representado por la subcategorización que muestra la figura N° 29.

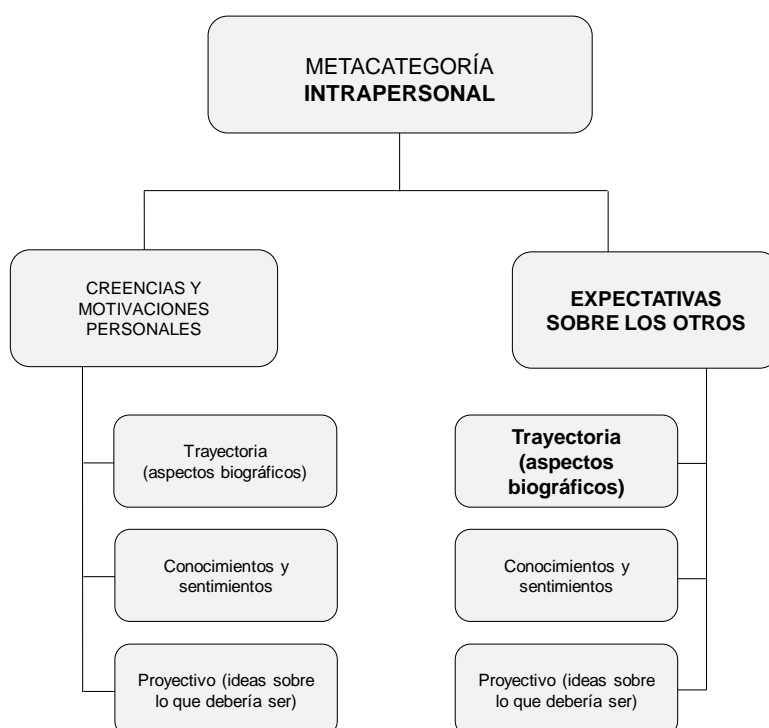


Figura N° 29: Subcategorización para la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPTRA]

En esta subcategoría, queremos conocer cuáles son las ideas que tienen los sujetos respecto a las personas que conforman sus entornos y con las que han

desarrollado vínculos, cómo los ven, qué piensan de los demás, qué piensan de la sociedad en la que viven y las oportunidades que les ofrece.

Es importante mencionar que durante el desarrollo de las entrevistas, surgieron nuevas preguntas, por lo tanto, no han sido respondidas por todos los sujetos pero, sin dudar, son un aporte importante para comprender en mayor profundidad las problemáticas abordadas en esta subcategoría.

Las preguntas han sido agrupadas en dos ámbitos:

- Ámbito 1. “Expectativas sobre la familia y amigos”, donde se plantearon preguntas como: “¿Cómo es tu familia?”, “¿Cómo es la relación con tus hermanos?”, “¿Cómo es la relación con tu padre?”, “¿Cómo es la relación con tu madre?”, “¿Qué expectativas tienes de ellos?”, “¿Ha influido el ambiente familiar en el éxito de tus estudios?” y “¿Qué esperas de tus amigos?”.

- Ámbito 2. “Expectativas sobre la educación”. Se formularon preguntas como: “¿Qué esperas de tu educación?”, “¿Tus profesores tienen buenas expectativas de ti?” y “¿Qué esperas de tus compañeros?”, con la intención de descubrir en sus narraciones si los sujetos sienten que su formación ha sido la ideal y cuál es el carácter relevante que tiene para ellos la educación. Un primer acercamiento para comprender cómo son las relaciones con sus compañeros de aula e indagar cómo creen que son percibidos por el profesor.

Estas preguntas se corresponden con la trayectoria de los estudiantes. A partir de sus estatus de identidad, queremos conocer sus expectativas sobre los vínculos familia, amigos, compañeros de aula y profesores.

A. Análisis de “GA” respecto al ámbito “Expectativas sobre la familia y amigos”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)						
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS						
¿Cómo es tu familia?	¿Cómo es la relación con tus hermanos?	¿Cómo es la relación con tu padre?	¿Cómo es la relación con tu madre?	¿Qué expectativas tienes de ellos?	¿Influye el ambiente familia en tus estudios?	¿Qué esperas de tus amigos?
<i>Buen ambiente familiar:</i>	Muy buena 4 sujetos	<i>Buena relación:</i>	<i>Buena relación:</i>	<i>Buenas expectativas:</i>	Sí 6 sujetos	<i>Buenas expectativas:</i>
Normal 5 sujetos	Buena 2 sujetos	Buena 6 sujetos	Muy buena 4 sujetos	Que no cambien 8 sujetos	No 2 sujetos	Seguir siendo amigos 7 sujetos
Feliz, alegre 5 sujetos	Mala 2 sujetos	Muy buena 1 sujeto	Comprensiva 3 sujetos	Me apoyen siempre 8 sujetos	Sí y no 2 sujetos	Me apoyen 6 sujetos
Buena 4 sujetos		Me ayuda 1 sujeto	Cercana 3 sujetos	Que sean felices 2 sujetos		Que les vaya bien 5 sujetos
Recta, responsable 2 sujetos		<i>Relación de regular a mala:</i>	Buena 2 sujetos	Lo han dado todo no puedo pedirles nada más 2 sujetos		No cambien 3 sujetos
Unida 1 sujeto		Discutimos 2 sujetos	Liberal 1 sujeto			Mantener la confianza 2 sujetos
<i>Ambiente regular a malo:</i>		Distante 2 sujetos	Cariñosa 1 sujeto	<i>Bajas expectativa:</i>		Llevarnos bien 2 sujetos
No es buena discutimos 1 sujeto		Machista 1 sujeto	Luchadora 1 sujeto	Son anticuados 1 sujeto		Que sean felices 1 sujeto
Otros:		No lo veo 1 sujeto	<i>Relación de regular a mala:</i>			<i>Bajas expectativa:</i>
Religiosa 1 sujeto			Distante 2 sujetos			Que me respeten 1 sujeto
Bipolar 1 sujeto			Exigente 1 sujeto			

Tabla N° 43 Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

En la tabla N° 43, se han registrado y agrupado por diferentes ámbitos todas aquellas ideas que emergen desde la entrevista en profundidad a partir de la subcategoría señalada.

Para poder desarrollar el análisis de estas preguntas, hemos agrupado las ideas bajo los siguientes ámbitos:

Buen ambiente familiar: Para todas aquellas descripciones positivas de los estudiantes hacia sus familias.

Ambiente regular a malo: Para todas aquellas descripciones negativas de los estudiantes hacia sus familias.

Otros: Para todas aquellas descripciones específicas y únicas que relaten los estudiantes hacia sus familias.

Buena relación: Para aquellas descripciones positivas.

Regular a mala relación: Para aquellas descripciones negativas.

Buenas expectativas: Para los buenos deseos

Bajas expectativas: Para aquellos deseos en que subyace la decepción.

Calidad: Para aquellas ideas que satisfaga sus expectativas.

Valores: Para aquellas ideas que valoran el desarrollo de habilidades sociales

Utilidad: Para aquellas ideas que ven en la educación una finalidad práctica

Conocimiento: Para todas aquellas ideas que ven la educación como adquirir más conocimiento o aprobar los estudios.

Buenos deseos: Deseos positivos

Deseos de cambio: Deseo de cambio para mejorar algún aspecto negativo

Indiferente: Todos aquellos deseos que expresan no saber o se infiere que da igual.

En el siguiente gráfico N° 53, podemos comparar los niveles de expectativas que tienen los sujetos a partir de la relación que tiene el estudiante con su familia y amigos. Estas frecuencias emergen de las ideas de los estudiantes de GA.

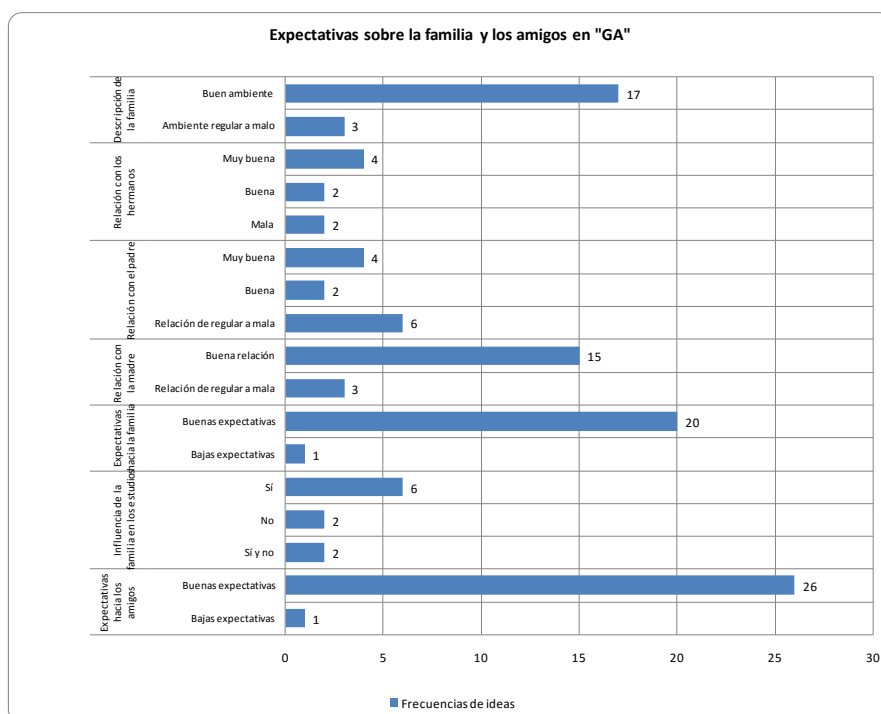


Gráfico N° 53: Frecuencia de ideas de GA, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos

A través del gráfico N° 53, podemos acercarnos a conocer cómo es la relación familiar que experimentan los sujetos de GA. Así, podemos decir, que para este grupo dicha relación está basada en un buen ambiente. 17 sujetos describen a sus familias como “normal”, alegres, felices, “buena”, recta, responsable, y unida. Sólo un sujeto señala que no es buena porque “discuten”, otro que es “religiosa” y, finalmente, un sujeto señala que su familia es “bipolar”. A su vez la relación que tienen estos sujetos con sus hermanos es en su mayoría muy buena o buena.

Cuando analizamos la relación personal que tiene el sujeto con su padre, si bien en su mayoría expresan tener una buena relación, llama la atención que la frecuencia de “relación regular a mala” es considerable. Aquí, entre los sujetos, emergen ideas como que con el padre discute, es distante, es machista y generalmente no lo ve.

GAS84: “Discutimos, mi padre me reta mucho porque a veces es muy pesado conmigo. Me dice ‘ya vas a salir, pero vuelve a las 12’ ‘cómo a las 12 le digo yo’ y bueno hasta las 12, no nos hablamos, mi madre siempre dice que tenemos el mismo carácter y no nos aguantamos”.

A diferencia de la relación que tienen con el padre, la de la madre es una “buena relación”, la frecuencia más significativa de 15 sujetos que expresan que su madre es

cercana, cariñosa, liberal, luchadora, lo que también les lleva a decir que es una “muy buena” relación o “buena” relación.

Respecto a las expectativas que tienen los sujetos acerca de sus familias es considerablemente positiva, 20 sujetos expresan deseos positivos hacia sus familias “que no cambien”, “que me apoyen siempre”, “que sean felices” y agradecimiento “lo han dado todo no puedo pedirles nada más”.

Para los sujetos de GA la familia “sí” es una influencia en el éxito de sus estudios.

Esta influencia la podemos definir a partir de los relatos de los estudiantes:

- La preocupación de los padres les ha motivado a superarse en sus estudios:

GAS65: “Sí, porque mi madre hace dos o tres años que yo estudiaba muy poco y me quedaban tantas. Pues ella me dice ¡estudia y sigue estudiando! para que saques un buen trabajo y tal, y bueno yo le hice caso y la verdad que me ha servido”.

GAS92: “Sí, porque he tenido unos padres que me dicen siempre que estudie, que es por mi bien. Si tienes unos padres que no te echen cuenta eso también influye porque hace que te importe menos los estudios”.

GAS96: “Sí, porque también se preocupan en ponerme castigos cuando suspendo algún examen. Para ayudarme a que yo no decaiga”.

GAS118: “Sí, porque mi madre siempre me ha dicho que estudie por mi bien, mi madre siempre ha estado encima de mí”.

- La influencia del ejemplo del hermano es positiva:

GAS97: “Si mucho, si no fuera por ellos yo creo que no... por el camino de estudios de mi hermana me ha influido mucho, sin ella yo no hubiera llegado aquí”.

- Los problemas en casa si influyen en mi éxito en los estudios:

GAS99: “A veces, cuando se separaron mis padres estaba un poco bloqueado y baje mis notas. Después me recuperé y seguí como siempre”.

GAS113: “Sí, porque cuando hay problemas en casa no estoy igual aquí, no son los mismos. Cuando todo va bien siento que estoy más activa, más motivada. Cuando hay peleas o algo así no estoy tan pendiente como otros días”.

Por lo tanto, en GA la influencia de la familia se define a través de “la preocupación de los padres les ha motivado a superarse en sus estudios”, “la influencia del ejemplo del hermano es positiva” y “los problemas en casa si influyen en mi éxito en los estudios” esta última influye de manera negativa en los sujetos.

Finalmente, la relación con los amigos es bastante buena ya que 26 sujetos señalan en sus relatos, expectativas como el deseo de seguir viéndose, que les vaya bien, que no cambien, mantener la confianza, entre otras.

En resumen, podemos decir que GA tiene buenas relaciones tanto en su familia como con los amigos. Reconoce la influencia de la familia en el éxito de sus estudios, esta influencia se traduce para ellos en la preocupación constante de sus padres ante el logro de sus estudios, en el ejemplo que tiene de los hermanos y una influencia negativa en el sentido de que cuando hay problemas en casa se ve reflejado en la actitud que el alumno asume frente a sus estudios. Otro aspecto a considerar es que los sujetos perciben que la relación con el padre es percibida en un 50% como “buena relación” y en un 50% como regular a mala.

B. Análisis de “GP” respecto al ámbito “Expectativas sobre la familia y amigos”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)						
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS						
¿Cómo es tu familia?	¿Cómo es la relación con tus hermanos?	¿Cómo es la relación con tu padre?	¿Cómo es la relación con tu madre?	¿Qué expectativas tienes de ellos?	¿Influye el ambiente familia en tus estudios?	¿Qué esperas de tus amigos?
<i>Buen ambiente familiar:</i>	Buena 5 sujetos	<i>Buena relación:</i>	<i>Buena relación:</i>	<i>Buenas expectativas:</i>	Sí 10 sujetos	<i>Buenas expectativas:</i>
Feliz, divertida 5 sujetos	Muy buena 1 sujeto	Buena 6 sujetos	Muy buena 6 sujetos	Que no cambien 8 sujetos	No 3 sujetos	Que les vaya bien 9 sujetos
Buena 5 sujetos	Regular 2 sujetos	Muy buena 1 sujeto	Confianza 4 sujetos	Me apoyen 8 sujetos	Sí y no 1 sujeto	Que me apoye 5 sujetos
Nos apoyamos 4 sujetos	No lo veo 1 sujeto	Mi ídolo 1 sujeto	Buena 2 sujetos	<i>Bajas expectativas:</i>		Que no me defrauden 5 sujetos
La mejor 2 sujetos	Me privan de libertad 1 sujeto	Confianza 1 sujeto	Alegre 1 sujeto	Que me den libertad 1 sujeto		Que sean buenos 2 sujetos
Normal 2 sujetos		<i>Relación de regular a mala:</i>	Perfecta 1 sujeto	<i>Indiferente:</i>		Felicidad 2 sujetos
Perfecta 1 sujeto		Distante 5 sujetos	Admiro 1 sujeto	No lo sé 1 sujeto		Que sean sinceros conmigo 1 sujeto
Muy buena 1 sujeto		Pésima 2 sujetos	<i>Relación de regular a mala:</i>			Que no cambien 1 sujeto
Trabajadora 1 sujeto		No lo veo 1 sujeto	Distante 1 sujeto			Poder confiar en ellos 1 sujeto
Nos queremos 1 sujeto						
Responsable 1 sujeto						

Tabla Nº 44: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

En el siguiente gráfico Nº 54, podemos comparar los niveles de expectativas que tienen los sujetos frente a sus familias y amigos. Estas frecuencias emergen de las ideas de los estudiantes de GP.

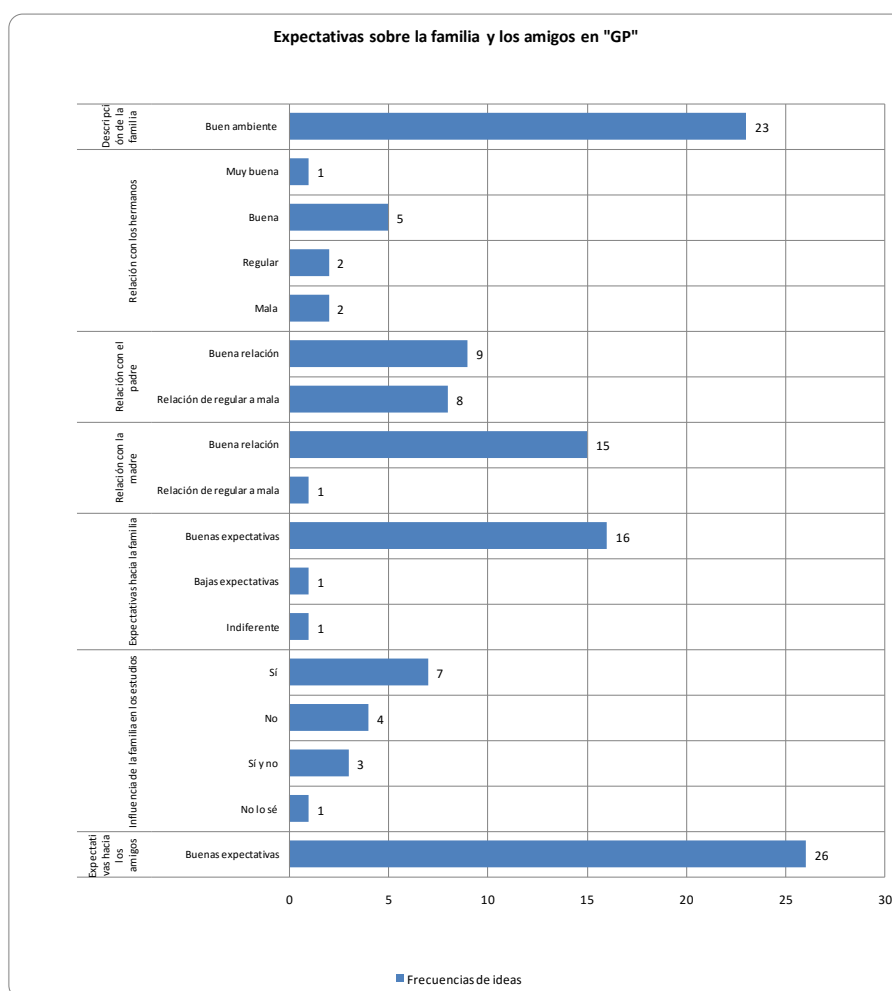


Gráfico N° 54: Frecuencia de ideas de GP, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos

En el gráfico N° 54, podemos decir que la relación familiar que experimentan estos estudiantes es en un 100% basada en un buen ambiente. Se recogen 26 ideas que describen a sus familias como “feliz”, “divertida”, “buena”, “se apoyan”, “la mejor”, “perfecta”, entre otras cosas. A su vez la relación que tiene estos sujetos con sus hermanos es en su mayoría muy buena o buena.

Cuando analizamos la relación personal que tiene el sujeto con su padre, el 50% expresa tener una buena relación y el otro 50% señala tener una relación regular a mala. Las ideas de los sujetos respecto a la relación regular o mala son, “distante”, “pésima” y “no lo veo”. A diferencia de la relación que tiene el sujeto con la madre, donde la frecuencia de “buena relación” es de un 94% positiva.

Quince sujetos expresan que en la relación con su madre hay confianza, alegría, es perfecta, lo que también les lleva a decir que es una “muy buena” relación o “buena” relación.

Respecto a las expectativas que tiene los sujetos acerca de sus familias son considerablemente positivos, 16 sujetos expresan deseos positivos hacia sus familias “que no cambien” y “que me apoyen siempre”.

Ante la pregunta si la familia influye en el éxito de sus estudios, GP presenta leves diferencias entre un sí (7 sujetos) y un no lo es (4 sujetos) al considerar la frecuencia de ideas divididas “sí y no” ya que ellos señalan que en algunos casos se puede considerar que influye. Para GP, la influencia de la familia se traduce en:

La constante preocupación de los padres les ha motivado a superarse en sus estudios:

GPS68: “Me ayudan e intentan que yo ponga más de mí”.

GPS77: “Si mi madre no me dice nada yo no hago nada”.

GPS87: “Sí, mi padre es súper cansino, “venga hijo que tienes que estudiar, me lo dice, nunca me ha obligado”.

Los problemas en casa sí influyen en los resultados de los estudios

GPS76: “Cuando la cosa esta mal yo también me siento mal y no puedo concentrarme en lo que debería”.

GPS91: “Puede que un poco, cuando hay peleas en casa me deprimó y no estudio”.

GPS91: “Y en el fracaso también, porque mi abuela está mala del corazón y mi abuela es lo que yo más quiero en el mundo y cuando los veo mal se me quitan las ganas de estudiar, por eso te digo que influye”.

Por lo tanto, a partir de las experiencias comentadas por los sujetos podemos señalar que la familia sí influye en el éxito de los estudios.

Finalmente, la relación que tienen los estudiantes de GP con los amigos es bastante buena ya que 26 sujetos expresan buenos deseos hacia sus amigos, como por ejemplo “que les vaya bien”, “que me apoyen”, “que no me defrauden”, entre otras. Si bien estas expresiones son consideradas positivas podemos decir que hay cierta duda o temor a la pérdida o de sufrir algún daño emocional, a través de este vínculo.

En resumen, podemos decir que GP tiene buenas relaciones tanto en su familia como con los amigos. Reconoce la importancia de la familia en el éxito de sus estudios en ciertos momentos. La relación con el padre es percibida en un 50% como “buena relación” y en un 50% como una relación que va de regular a mala. En el vínculo de amistad se percibe inseguridad emocional o temor en algunas de sus expectativas.

C. Análisis de “GM” respecto al ámbito “Expectativas sobre la familia y amigos”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)						
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS						
¿Cómo es tu familia?	¿Cómo es la relación con tus hermanos?	¿Cómo es la relación con tu padre?	¿Cómo es la relación con tu madre?	¿Qué expectativas tienes de ellos?	¿Influye el ambiente familia en tus estudios?	¿Qué esperas de tus amigos?
<i>Buena relación familiar:</i>	Buena 4 sujetos	<i>Buena relación:</i>	<i>Buena relación:</i>	<i>Buenas expectativas:</i>	Sí 6 sujetos	<i>Buenas expectativas:</i>
Feliz, alegre 4 sujetos	Muy buena 2 sujetos	Buena 2 sujetos	Muy buena 4 sujetos	Me apoyen 3 sujetos	No 2 sujetos	Que no cambien 4 sujetos
Buenos 3 sujetos	Regular 1 sujeto	Muy buena 1 sujeto	Buena, normal 2 sujetos	Que me hagan feliz 1 sujeto	Sí y no 1 sujeto	Que estén siempre conmigo 2 sujetos
La mejor 1 sujeto		<i>Relación de regular a mala:</i>	<i>Relación de regular a mala:</i>	Buenas 1 sujeto		Que les vaya bien 1 sujeto
Apoyan 1 sujeto		Distante 3 sujetos	Regular 3 sujetos	Todo 1 sujeto		Espero todo 1 sujeto
Confianza 1 sujeto		Regular 3 sujetos		Que no cambien 1 sujeto		Que no me fallen 1 sujeto
Cariñosos 1 sujeto				<i>Bajas expectativas:</i>		Poder confiar en ellos 1 sujeto
<i>Regular a mala relación:</i>				Ya no espero nada de ellos 4 sujetos		<i>Bajas expectativas:</i>
Rara, extraña 3 sujetos				Que me entiendan 1 sujeto		Que me comprendan 1 sujetos
Distantes 2 sujetos						Más empáticos conmigo 1 sujeto
Criticones 1 sujeto						

Tabla N° 45: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

En el siguiente gráfico N° 55, podemos comparar los niveles de expectativas que tienen los sujetos frente a sus familias y amigos. Estas frecuencias emergen de las ideas de los estudiantes de GM.

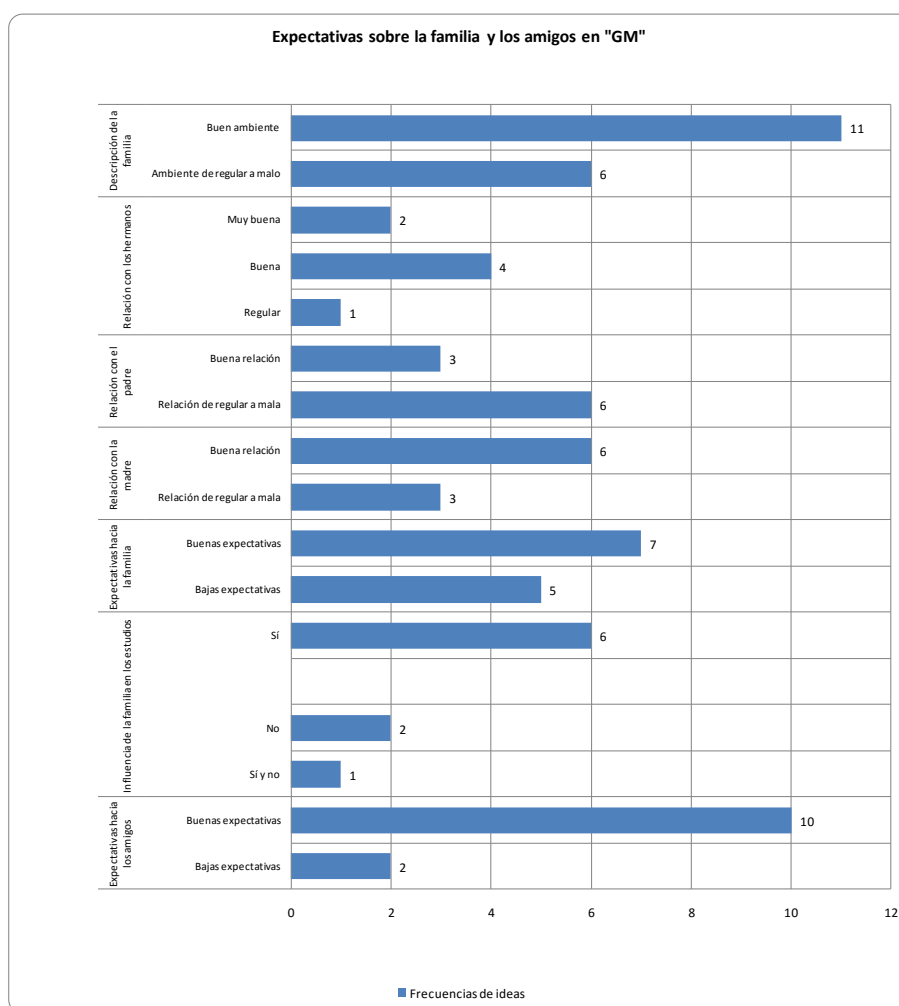


Gráfico N° 55: Frecuencia de ideas de GM, respecto a las expectativas sobre la familia y amigos

A partir de las frecuencias que emergen en el gráfico N° 55, podemos decir que la relación familiar que experimentan los sujetos de GM con sus familias va de regular a buena. 11 sujetos expresan ideas positivas acerca de sus familias que la describen como “feliz”, “alegre”, “buenos”, “la mejor”, “confianza” entre otras. Por otro lado, 6 sujetos expresan ideas negativas como “rara extraña”, “distante” y “criticones”.

La relación que tienen estos sujetos con sus hermanos es en su mayoría muy buena o buena.

Cuando analizamos la relación personal que tiene el sujeto con su padre, la frecuencia más significativa es para quienes expresan tener una relación de “regular a mala”. Las ideas de los sujetos respecto a la relación regular o mala son, “distantes” y “regulares”. A diferencia de la relación que tiene el sujeto con la madre, donde la

frecuencia de “buena relación” es la más significativa. 6 sujetos describen que la relación con su madre es una “muy buena”, “buena” o “normal”.

Respecto a las expectativas que tienen los sujetos acerca de sus familias la diferencia entre las frecuencias es leve. 7 sujetos expresan buenos deseos hacia ellos y 5 sujetos expresan “ya no espero nada de ellos” y “que me entiendan”.

Ante la pregunta si la familia influye en el éxito de sus estudios, GM considera que la familia “sí” influye en el éxito de sus estudios.

Los sujetos señalan que influye de la siguiente manera:

- Los problemas en casa sí influyen en los resultados de los estudios:

GMS75: “Sí, porque mi madre no me echa cuenta y el único apoyo que tenía era el de mi hermano y se fue a vivir con su novia”.

GMS79: “Yo antes pensaba que no, pero ahora creo que sí porque yo no me daba cuenta. Sí yo hubiese tenido un familiar normal podría ser que no hubiese tenido tanto fracaso y quizá le hubiese dado importancia a otras cosas que ahora para mí no tienen tanta importancia”.

- La constante preocupación de los padres les ha motivado a superarse en sus estudios:

GMS75: “Sí, de una manera muy positiva, ellos siempre me dicen que estudien una carrera universitaria, que me motive para mis estudios, sí influye su motivación”.

GMS85: “Sí, porque cuando yo estaba en Primaria mi madre estaba muy encima de mí. Estudiaba conmigo, en la ESO yo he ido más independiente con mis cosas, este año me está costando, pero ella ya está preocupada por mí.”.

Para GA, la familia influye en dos sentidos, en la motivación y preocupación permanente por lograr buenos estudios y los problemas de casa en el fracaso de sus estudios.

Finalmente, la relación que tienen los estudiantes de GM con los amigos se percibe regular. La frecuencia más alta corresponde a 8 sujetos que expresan buenos deseos hacia sus amigos pero 4 sujetos expresan “que me comprendan” “que sean más empáticos conmigo” “que no me fallen” “poder confiar en ellos”.

En resumen, podemos decir que las relaciones íntimas en GM presentan dificultades. Tanto en la familia, en la relación con el padre y en la de los amigos

emergen frecuencias significativas de ideas que expresan tener dificultad en estos vínculos.

D. Análisis de “GA” respecto al ámbito “Expectativas en la educación”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Qué esperas de tu educación?	¿Los profesores tienen buenas expectativas de ti?	¿Qué esperas de tus compañeros?
<i>Calidad:</i> Que vaya a mejor 7 sujetos Que sea satisfactoria 1 sujeto Me han educado bien 3 sujetos <i>Valores:</i> Que sea buena para mi vida 6 sujetos Que me sepa comportar 1 sujeto <i>Utilidad:</i> Que me sirva 3 sujetos Que no la pierda 1 sujeto	Sí 15 sujetos Algunos sí 6 sujetos No 1 sujetos	<i>Buenos deseos:</i> Que sigan bien 3 sujetos Que no cambien 3 sujetos <i>Deseos de cambio:</i> Que se respeten 5 sujetos Que haya compañerismo 1 sujeto Que haya confianza para una buena relación 1 sujeto Que pasen a ser amigos 1 sujeto Que puedan dar más 1 sujeto Que aprovechen esta oportunidad de estudiar 1 sujeto <i>Indiferencia:</i> Con los que hablo que les vaya bien 2 sujetos No espero nada 2 sujetos No me gusta estar con ellos 1 sujeto No lo sé 1 sujeto

Tabla N° 46: Frecuencia de ideas de GA respecto al ámbito "Expectativas en la educación"

En el siguiente gráfico N° 56, podemos comparar los niveles de expectativas que tienen los sujetos frente a su educación y compañeros, además comprender cómo creen ellos que son percibidos por el profesor. Estas frecuencias de respuestas emergen de las ideas de los estudiantes de GA.

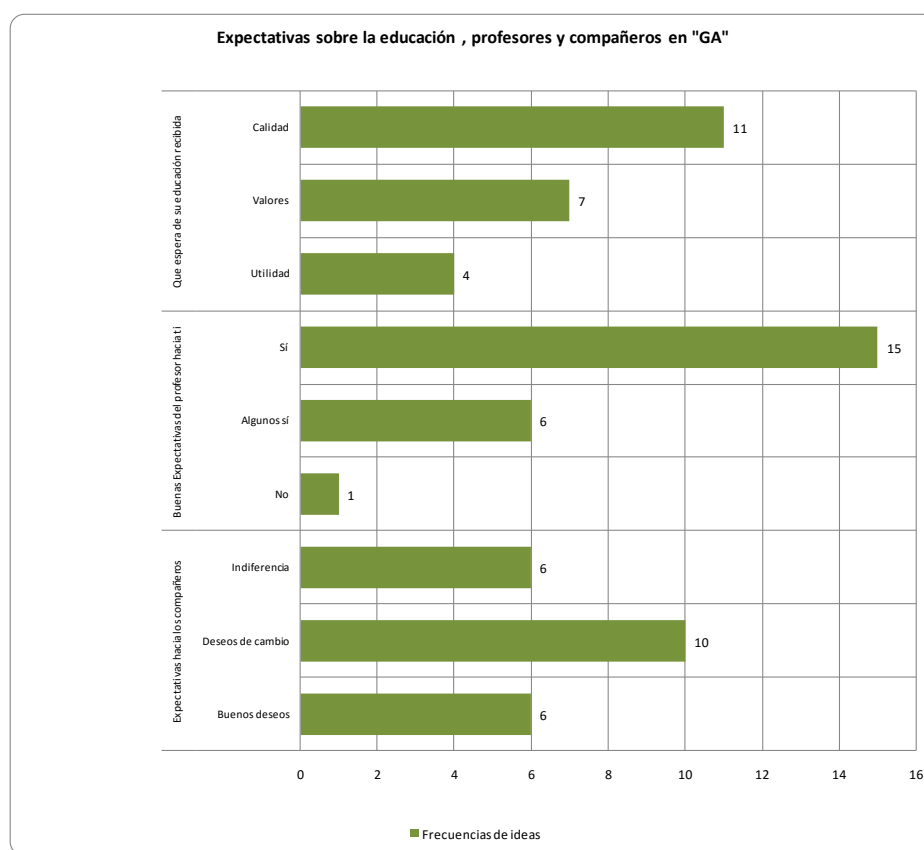


Gráfico N° 56: Frecuencia de ideas de GA, respecto a las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula

En el gráfico N° 56, podemos ver las expectativas que tienen los sujetos acerca de la educación que reciben o han recibido. Aquí, se aprecian dos frecuencias significativas para los ámbitos de “calidad” y “valores”, es decir, 18 sujetos señalan que lo que esperan de su educación es que “vaya a mejor”, “que sea satisfactoria”, “que sea buena para mi vida”, “que me sepa comportar”.

En cuanto a las expectativas que tienen los estudiantes de GA para con sus compañeros, podemos ver que la frecuencia más significativa es para aquella que expresa “deseos de cambio”. Aquí, encontramos ideas como: “que se respeten”, “que haya compañerismo”, “que haya confianza para una buena relación”, entre otras. Es decir que los sujetos de GA expresan que una de las principales problemáticas entre los compañeros tiene que ver con la relación que se genera entre ellos, el clima de aula.

Finalmente, ante la pregunta “¿Cuál es la percepción que creen los sujetos que los profesores tienen hacia ellos?”, la frecuencia más alta indica que los sujetos de GA,

tienen seguridad de que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos. Solo 6 sujetos dudan un poco acerca de esta realidad al decir que algunos sí.

Algunas de las razones del por qué creen que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos señala que:

GAS15: “Sí porque yo soy el típico alumno que no da la lata, no interrumpo en clases y hago mis deberes hasta ahí lo sé. Pero ya lo que piensan ellos de mí, no lo sé”.

GAS29: “Sí, la mayoría sí porque mis notas son sobresalientes”.

GAS37: “Sí, porque suelo sacar buenas notas, trabajo en clases”.

GAS48: “Sí, no soy una niña que cause problemas ni nada de eso”.

GAS97: “Creo que sí, porque como he dicho intento ser muy responsable, intento hacer todo lo que me dicen y por eso pienso tienen una buena opinión de mí”.

GAS98: “Creo que sí, porque me preocupo bastante de mi deberes y no tengo problemas con nadie”.

En GA podemos decir que los sujetos que sí creen que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos como alumnos, es porque mantienen ciertas conductas exigidas durante el proceso escolar, así: “no doy lata”, “no interrumpo en clases”, “hago mis deberes”, “notas sobresalientes”, “trabajo en clases”, “no causo problemas”, “soy responsable”. Son las conductas esperadas por los profesores y, por lo tanto, las que ellos realizan para cubrir las expectativas de los profesores.

Los sujetos que dudan de estas expectativas nos dice:

GAS62: “Algunos otros no, porque por ejemplo me resultan más fácil algunas asignaturas que otras, entonces creo que esos profesores de esas asignaturas tienen mejores expectativas de mí que los otros”.

GAS96: “Algunos sí otros no mucho. Porque no me esfuerzo en algunas asignaturas”.

GAS101: “Según el profesor, con algunos he tenido problemas pero luego ya no. Con la de sociales fue un día que venía muy agobiada, se puso a gritarme y yo le contesté mal. Con el tiempo creo que ha cambiado la forma de verme”.

GAS118: “Yo creo que la de matemática no jajajaja. Los demás sí porque no me porto mal ni nada de eso”.

GAS99: “En general sí, aunque algunos no mucho porque suelo hacer muchas tonterías en clases”.

GAS119: “Los que me conocen de verdad sí. Pero los que no me conocen les doy motivo para que no crean en mí porque yo comienzo muy, muy bien pero cuando avanzo el curso ya lo voy dejando y pues pueden pensar, y con razón, que no me esfuerzo lo suficiente. Es que cambio completamente”.

En GA, podemos decir que los sujetos que dudan que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos como alumnos, es porque no logran mantener las conductas esperadas o exigidas durante el proceso de enseñanza, así, las razones son: tener mejor rendimiento en algunas asignaturas, tener algún conflicto con un profesor,

no mantener una buena conducta durante la clase, decaer en el rendimiento durante el proceso. Estas son las conductas que los alumnos reconocen como no deseadas por los profesores y, por lo tanto, inciden en el nivel de expectativas que puedan tener de ellos como alumnos.

En resumen, podemos decir que GA espera haber recibido una educación de calidad tanto para sus habilidades intelectuales como para las habilidades sociales. Respecto a la relación con los compañeros domina un deseo de mejorar las relaciones interpersonales en el aula. La percepción que tienen estos sujetos hacia cómo son percibidos por sus profesores es positiva.

E. Análisis de GP respecto al ámbito “Expectativas en la educación”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Qué esperas de tu educación?	¿Los profesores tienen buenas expectativas de ti?	¿Qué esperas de tus compañeros?
<i>Valores:</i> Que me haga buena persona 8 sujetos Buen comportamiento 1 sujeto <i>Conocimiento:</i> Más conocimiento 6 sujetos Sacarme todos los estudios 1 sujetos <i>Calidad:</i> Que sea buena 4 sujetos <i>Indiferencia:</i> No espero nada 1 sujeto	Sí 17 sujetos Algunos sí 1 sujetos No lo sé 1 sujeto	<i>Buenos deseos:</i> Cosas buenas 2 sujetos Que sean felices 1 sujeto Que sigan confiando en mí 1 sujeto <i>Deseos de cambio:</i> Que no se metan conmigo 4 sujetos Que saquen sus estudios 3 sujetos Que sea algo en la vida 2 sujetos Que me ayuden cuando esté mal 1 sujeto Que nos respetemos 1 sujeto Arreglar situaciones pendientes con algunos 1 sujeto <i>Indiferencia:</i> No espero nada 2 sujetos Para algunos lo mejor 2 sujetos

Tabla N° 47: Frecuencia de ideas de GP respecto del ámbito "Expectativas en la educación"

En el siguiente gráfico N° 57, podemos comparar las frecuencias de ideas que emergen desde la entrevista en profundidad para el grupo GP para esta subcategoría.

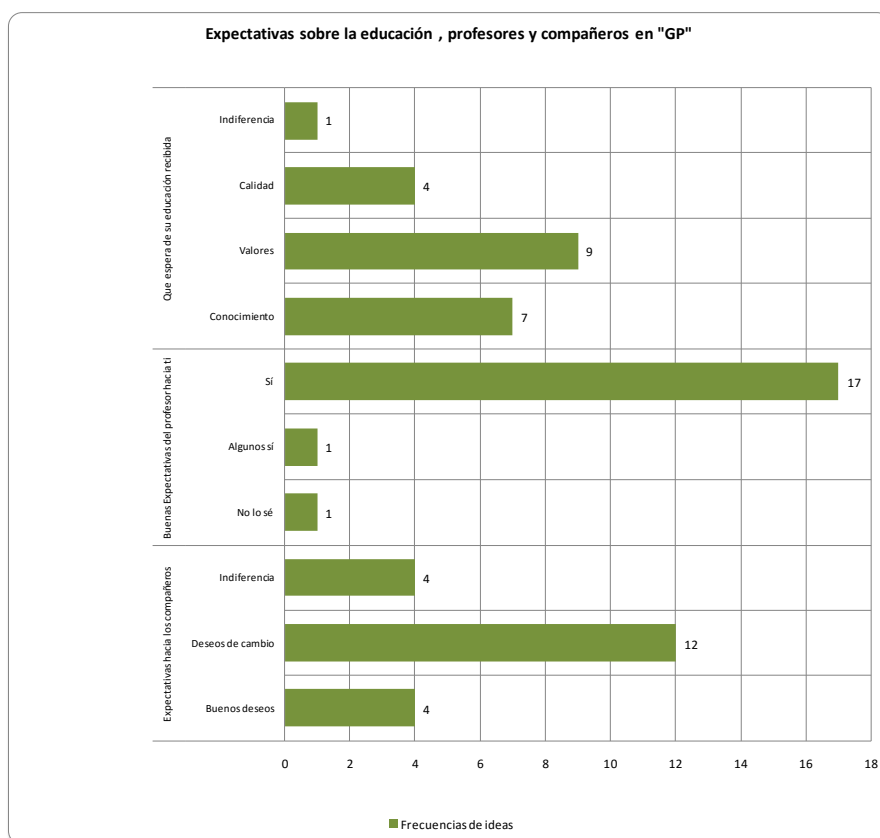


Gráfico N° 57: Frecuencia de ideas de GP, respecto a las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula

En el gráfico N° 57, podemos ver que las expectativas que tienen los sujetos acerca de la educación que reciben o han recibido se inclinan hacia el ámbito de los “valores” seguido del ámbito “conocimiento”. Es decir, 9 sujetos señalan que lo que esperan de su educación es que “me haga buena persona”, “mantenga buen comportamiento”, “adquirir más conocimiento” y “sacarse todos los estudios”.

En cuanto a las expectativas que tienen los estudiantes de GP para con sus compañeros podemos ver que la frecuencia más significativa es para aquella que expresa “deseos de cambio”. Aquí encontramos ideas como: “que no se metan conmigo”, “que saquen sus estudios”, “que sean algo en la vida”, “Arreglar situación pendiente con algunos”, entre otras. Es decir que los sujetos de GP expresan que una de las principales problemáticas entre los compañeros es la relación de aula y la responsabilidad en los estudios.

Finalmente, ante la pregunta “¿Cuál es la percepción que creen que los profesores tienen hacia ellos?”, la frecuencia es considerablemente significativa, ya que

17 sujetos dicen sentirse seguros de que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos. Solo un sujeto lo duda y otro “no lo sabe”.

Las conductas que hacen pensar a los alumnos que el profesor tiene buenas expectativas sobre ellos son las siguientes:

GPS16: “Sí, porque soy trabajadora, estudio”.

GPS44: “Sí, soy buena. Floja, pero cuando los profesores están explicando, estoy a mi bola pero estoy respetando”.

GPS45: “Sí, porque no los trato mal”.

GPS68: “Sí, porque he demostrado que estoy trabajando”.

GPS71: “Sí, porque soy el más callado de la clase, pero hablo cuando tengo que hablar”.

GPS76: “Sí, no soy ruidosa. No alargo la clase como las bestias que te he nombrado antes”.

GPS86: “Yo creo que sí porque soy estudiosa y saco buenas notas”.

Podemos decir que la mayoría de los sujetos de GP se encuentran muy seguros de que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos porque: “soy trabajador”, “soy buena”, “no los trato mal”, “estoy trabajando”, “soy el más callado de la clase”, “no soy ruidoso”, “soy estudiosa”, “saco buenas notas”. Por lo tanto, todas estas expresiones tienen que ver con el comportamiento que espera el profesor por parte del alumno y al cumplir este comportamiento sienten que las expectativas del profesor hacia él están cubiertas. GP no presenta frecuencia alta de duda.

En resumen, podemos decir que GP espera haber recibido una buena educación en valores y conocimientos que le permitan un desenvolvimiento ideal en habilidades sociales y el saber.

Respecto a la relación con los compañeros domina un deseo de mejorar las relaciones interpersonales en el aula y la responsabilidad que tienen los compañeros hacia los estudios. Los estudiantes de GP expresan que sus profesores tienen buenas expectativas hacia ellos.

F. Análisis de “GM” respecto al ámbito “Expectativas en la educación”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL		
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Qué esperas de tu educación?	¿Los profesores tienen buenas expectativas de ti?	¿Qué esperas de tus compañeros?
<i>Utilidad:</i> Que me sirva 3 sujetos	Sí 5 sujetos	<i>Buenos deseos:</i> Que les vaya bien 2 sujetos
<i>Valores:</i> Ser mejor persona 2 sujetos	No lo sé 2 sujetos	Lo mismo que les doy 1 sujeto
<i>Calidad:</i> Que sea buena 1 sujeto	No 2 sujetos	<i>Deseos de cambio:</i> Que sean verdaderos 1 sujeto
<i>Otros:</i> No podré seguir porque no tengo dinero 2 sujetos	Algunos sí 1 sujeto	Que no se metan conmigo 1 sujeto
<i>Indiferencia:</i> No sé, ya no voy a cambiar 1 sujeto		<i>Indiferencia:</i> No espero nada 2 sujetos
No lo sé 1 sujeto		No me llevo bien 1 sujeto
		Que a algunos les vaya bien 1 sujeto

Tabla Nº 48: Frecuencia de ideas de GM respecto del ámbito "Expectativas en la educación"

En el siguiente gráfico Nº 58, podemos comparar las frecuencias de ideas que emergen desde la entrevista en profundidad para el grupo GM respecto a las expectativas que tiene los estudiantes frente a su educación recibida, compañeros de aula y como creen ellos que son percibidos por los profesores.

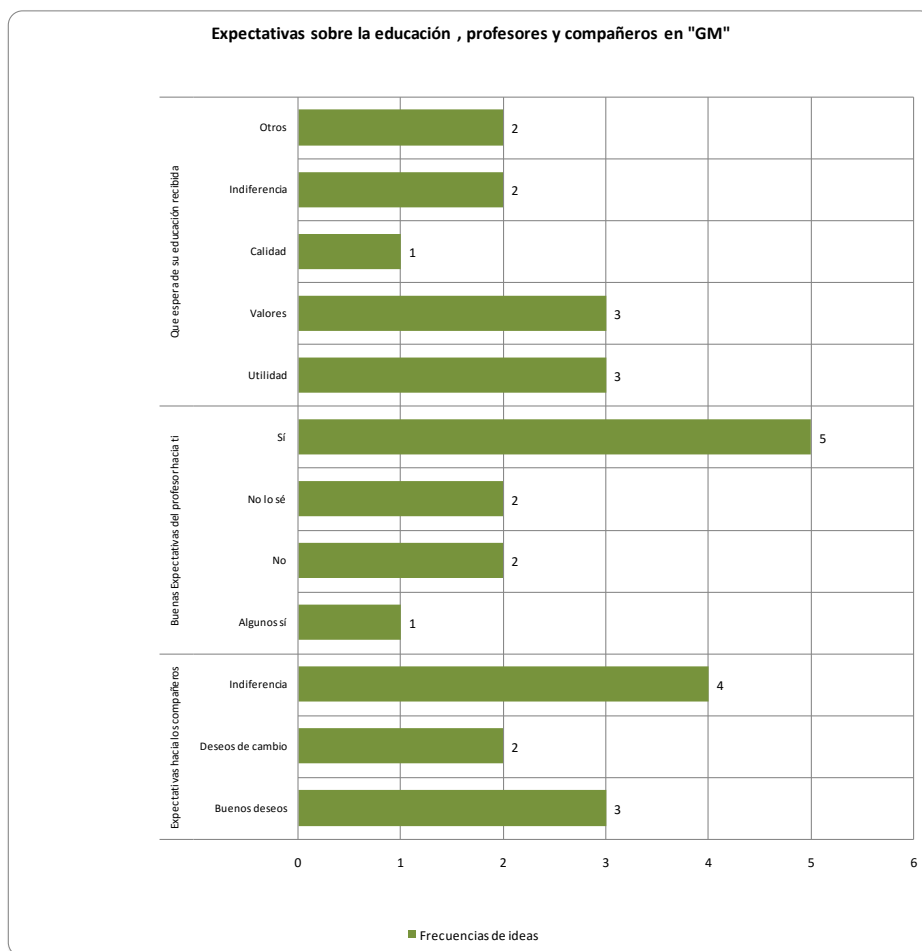


Gráfico N° 58: Frecuencia de ideas de GM, respecto a las expectativas en la educación, profesores y compañeros de aula

En el gráfico N° 58, podemos ver que las expectativas que tienen los sujetos acerca de la educación se dividen en varios ámbitos, siendo los más significativos el ámbito de los “valores” y “utilidad”. Es decir, 3 sujetos señalan que lo que esperan de su educación es “que me sirva” y “ser mejor persona”.

En cuanto a las expectativas que tienen los estudiantes de GM para con sus compañeros podemos ver que la frecuencia más significativa es la que expresa “indiferencia”. Aquí encontramos ideas como: “no espero nada”, “no me llevo bien” y “que a algunos les vaya bien”. En este sentido podemos ver como las relaciones interpersonales afectan a los sujetos de GM ya que sus expresiones pueden ser interpretadas como un efecto emocional negativo que provocan sus compañeros en él.

Finalmente, la percepción que creen que los profesores tienen hacia ellos, se observa que, si bien hay una frecuencia significativa que señala que 5 sujetos expresan que los profesores “sí” tienen buenas expectativas sobre ellos como alumnos, las demás

frecuencias suman en total 5 sujetos que no están seguros acerca de dichas expectativas. Dos sujetos lo dudan al decir que “no lo sé”, dos sujetos dicen directamente que los profesores “no” tiene buenas expectativas sobre ellos y un solo sujeto señala que “algunos sí” tienen buenas expectativas. Por lo tanto, las ideas se encuentran divididas entre un estado de seguridad y otro de duda.

Los sujetos que señalan que los profesores sí tienen buenas expectativas sobre ellos, argumentan que es porque:

GMS59: “Sí, porque trabajo mucho en clases y también, antes tenía más dificultades pero el primer trimestre que quedaron dos y ahora me puse las prisas y estoy progresando”

GMS74: “Sí, porque intento ser responsable, saco buenas notas y suelen estar contentos conmigo”.

GMS75: “Sí, porque no soy mala persona”.

Para estos sujetos “trabajar mucho”, “el progreso”, “ser responsable”, “las buenas notas”, “están contentos conmigo”. “no ser mala persona”. Son conductas que para ellos el profesor espera de sus alumnos.

Por otro lado tenemos un 50% de alumnos en frecuencias de dudas respecto a las expectativas que los profesores tienen ante ellos como estudiantes. Aquí, los argumentos son:

GMS105: “Yo creo que sí, pues no sabría decir porque otras personas tienen buenas expectativas de mí. Yo intento que la gente piense y crea que yo voy a llegar a algo ¿no? Sin que me lo creo yo misma”.

GMS46: “No lo sé, yo espero que sí. Porque no soy de los que hablan mucho con los profesores y creo que ellos siempre se hacen una imagen de uno pero de esa persona que se ve en la clase y no se interesan por conocerte más”.

GMS114: “Supongo, pero intuyo que no la verdad. Pero es verdad que yo soy muy así de esas personas que pasan un poquillo, que no demuestro entonces puede que no me consideren bien”.

GMS117: “No mucho creo, porque no sé ellos dicen que yo no estudio. Pero yo si estudio, lo que pasa es que dicen que soy floja pero no lo soy”.

Los sujetos del grupo GM que dudan de estas expectativas señalan que es por las siguientes razones: “intento que la gente piense y crea que voy a llegar”, “no hablo mucho”, “soy una persona que pasa un poquillo”, “ellos dicen que yo no estudio”.

En resumen, podemos decir que GM espera haber recibido una educación que le sirva de utilidad para su futuro y para el desarrollo de habilidades sociales.

Respecto a la relación con los compañeros domina el sentimiento de indiferencia hacia las relaciones interpersonales en el aula donde ellos se sienten emocionalmente afectados.

Los estudiantes de GM expresan, tanto seguridad (50%), como incertidumbre (50%) frente a las buenas expectativas que los profesores tienen sobre ellos como estudiantes.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 30, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" de la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPTRA].

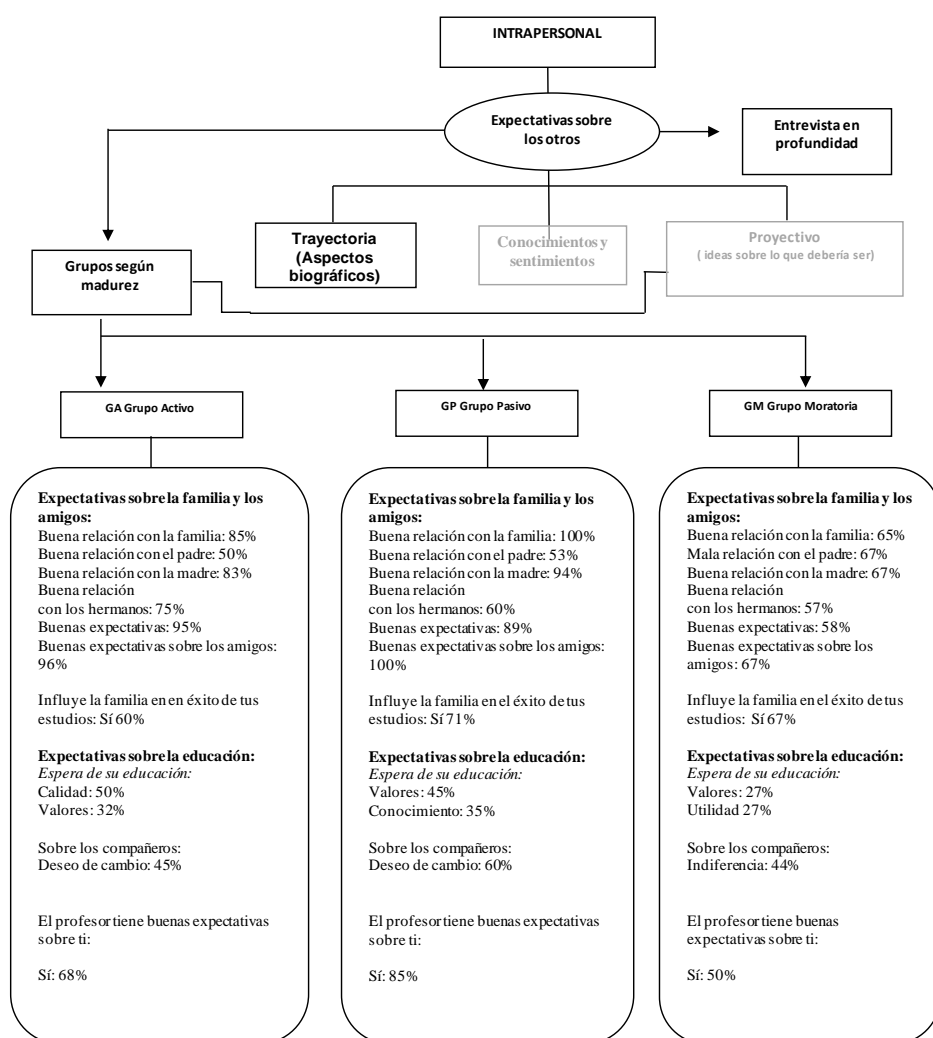


Figura N° 30: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

4.3.2.2.1.2. Análisis comparativo de los grupos “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis mostrando la tabla N° 49 en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual de los grupos.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Expectativa sobre los otros		
Subcategoría Trayectoria (aspectos biográficos)		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Expectativas sobre la familia y los amigos:	Buena relación familiar	GA – GP - GM
	Buena relación con el padre	GA – GP
	Mala relación con el padre	GM
	Buena relación con la madre	GA – GP - GM
	Buena relación con los hermanos	GA – GP - GM
	Buenas expectativas	GA – GP - GM
	Sí influye la familia en el éxito del estudio	GA – GM - GP
Expectativas sobre su educación	Calidad	GA
	Valores	GA – GP - GM
	Conocimiento	GP
	Utilidad	GM
Expectativas sobre los compañeros	Deseo de cambio	GA – GP
	Indiferencia	GM
Percepción del alumno sobre la expectativa que tienes los profesores de él	Sí	GA – GP - GM
	Duda	GM

Tabla N° 49: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

En la tabla N° 49, podemos ver que en todos los grupos la relación con la familia es una “buena relación”. En los grupos GA y GP la relación con el padre es “buena”, sin embargo, en GM la relación con el padre va de regular a mala relación.

En todos los grupos la relación que tienen los sujetos con la madre es buena. Así también, los sujetos en todos los grupos expresan que la relación junto a sus hermanos es buena.

En todos los grupos se aprecian buenas expectativas para su familia, se aprecian algunas ideas contrarias en el grupo GM.

El grupo GA y GM expresan que la familia “sí” influye en el éxito de sus estudios, mientras que en GP esta tendencia es baja.

Sobre las expectativas que tiene los sujetos frente a su educación el adquirir valores para su desenvolvimiento social se encuentra como un deseo de adquisición en todos los grupos de madurez. Sin embargo, las diferencias se aprecian en la segunda frecuencia significativa. Para GA, es importante que su educación sea de “calidad”, para GP, adquirir “conocimiento” y, para GM, la educación recibida le debe ser “útil”.

Frente a las expectativas hacia sus compañeros, en todos los grupos de madurez la frecuencia más significativa corresponde a “deseos de cambio” esto nos lleva a pensar en que el clima de aula no es bueno.

Finalmente, todos los estudiantes, sin diferenciar grupos de madurez, perciben que sus profesores tienen buenas expectativas sobre ellos. Sin embargo, los porcentajes de ideas en GM se reparten por igual entre la seguridad y la duda frente a dichas expectativas.

A continuación, pasaremos a realizar un análisis comparativo más profundo entre los grupos de madurez. Las preguntas serán analizadas brevemente para apreciar desde su trayectoria biográfica, las expectativas que tienen los sujetos hacia los vínculos de la familia, los amigos, los profesores y compañeros de clase. Así, como conocer qué esperan de su educación recibida. El análisis será complementado con las ideas que emergen desde los grupos de discusión.

A través de este análisis, pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

A. Análisis comparativo respecto al ámbito de las expectativas sobre la familia y amigos

En el siguiente gráfico N° 59, mostramos, comparativamente, la relación que tienen los sujetos con la familia y amigos.

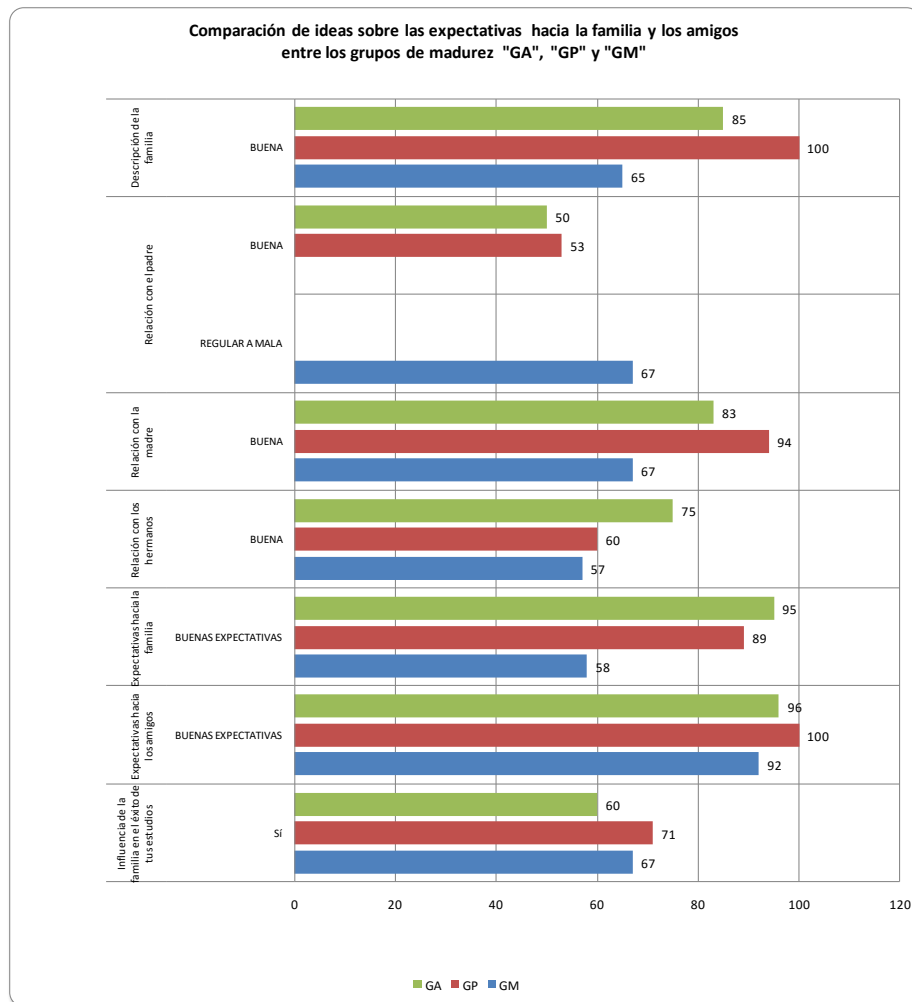


Gráfico N° 59: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sobre la familia y los amigos

Para comenzar, podemos decir, según Gervilla (2008:13) respecto a las funciones de la familia:

“Las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se extienden con amplitud al nivel cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción socialmente aprobada de las necesidades sexuales, así como de las económicas,

constituyéndose, en este sentido, en una unidad cooperativa que se encarga de las supervivencia, el cuidado y educación de los hijos”.

Haremos nuevamente énfasis en señalar que durante la adolescencia emergen nuevas situaciones vitales que imponen al sujeto una reorganización de su autoconcepto, la principal es el desarrollo de la autoestima (Hamburg, 1986). Durante esta etapa de la vida, la red social se amplía y hace posible que la persona obtenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas a su círculo familiar. Esta búsqueda en nuevos contextos sociales en los que desarrollarse tiene que ver con el incremento de los conflictos en su círculo familiar.

Desde este planteamiento, la adaptación del adolescente durante el ciclo vital conlleva, por una parte, un grado determinado de conflicto con su ámbito familiar. Y, por otra parte, un notable incremento de la presión grupal. Ambas circunstancias generan tensión y estrés en los jóvenes. Estas situaciones estresantes pueden generar problemas psicológicos si el adolescente no es capaz de mantener el apoyo social procedente de su familia.

A través de los datos que nos entrega el gráfico N° 59, podemos decir que el porcentaje de satisfacción de los estudiantes frente a la relación familiar es alto, superando el 60% en todos los grupos. En GP llega a una frecuencia significativa de un 100%. Si bien la relación familiar es “buena” en todos los grupos de madurez, la diferencia entre los porcentajes señalan que, para GP, la familia es muy apreciada por los estatus de identidad que forman este grupo. En sus descripciones, se pueden apreciar situaciones negativas, pero aún así, señalan que sus familias son las mejores, lo que justifica un 100% de aprobación hacia su relación familiar.

En las descripciones positivas de sus familias GP señala aspectos como:

GPS16: “Nos apoyamos cuando a uno le flaquean las fuerzas”.

GPS66: “Nunca me han dicho que yo no valgo para una cosa”.

GPS87: “Somos unidos, ahora mismo mi hermano está pasando por una serie de problemas y mis padres no hacen más que apoyarlo y preocuparse”.

Estas descripciones hacen concluir que, para GP, la buena relación se basa en el apoyo mutuo y al fortalecimiento de la autoestima.

Por su parte, GA tiene una buena relación con su familia, en sus descripciones podemos señalar algunas como:

GAS18: “Me gusta, me siento bien cuando estoy con ella”.

GaS29: “Hay buena comunicación”.

GAS48: “Son cariñosos y buenos, me llevo muy bien con ellos”.

GAS97: “Es más o menos como yo, muy responsable de estudiar mucho”.

GAS99: “Bastante alegre, me ayudan siempre que lo necesito y también los ayudo yo en mi casa”.

Estas descripciones hacen entender que un buen ambiente familiar está basado en la comunicación, el cariño, la responsabilidad, la alegría y la ayuda mutua.

Por otro lado GM es el grupo que presenta la frecuencia más baja de aprobación en una buena relación familiar. De ella destacan su alegría, felicidad y que son buenas personas. Sin embargo, 6 sujetos hacen críticas a sus grupos familiares en que se destaca la distancia y comportamientos extraños entre los sujetos, como las siguientes:

GMS74: “Es rara, muy rara. Mi madre va por un lado, mi hermano por otro, mi padre por otro”.

GMS79: “Ponen buena cara, pero son falsos”.

GMS79: “Somos un poco independientes, mi madre y mi padre están en el ordenador yo en mi cuarto”.

Para GM, la buena relación familiar se basa en un ambiente agradable en que está presente la alegría y la sensibilidad.

En resumen, podemos decir que la buena relación familiar, es recurrente en todos los grupos de madurez. Sin embargo, a través de la intensidad de las frecuencias, encontramos diferencias. GA se considera un grupo estable ya que sus frecuencias negativas coinciden con rasgos leves de conflicto familiar. En los relatos de GP se observa la “aceptación” del como debe ser la familia, más allá de los conflictos o discusiones que puedan alterar la relación. Y GM se destaca la sensibilidad que emerge de esta relación y los compartimientos extraños que se dan entre sus integrantes. Finalmente, podemos decir que conocer los estatus de identidad de los sujetos ha permitido encontrar ciertas diferencias en la relación familiar, siendo la más destacable la de GP, donde los alumnos se encuentran en un claro estado de aceptación de los sucesos que ocurren al interior de su familia sin cuestionamientos críticos ante ellos. No así, en GA y GM donde se aprecia el conflicto natural de esta etapa de la vida, siendo más intenso en GM.

En cuanto a la relación que tiene el sujeto con sus hermanos, podemos decir que hay que considerar que solo algunos sujetos respondieron a esta pregunta por lo que sus respuestas han sido ponderadas con el total de participantes de ellas.

La buena relación entre los hermanos supera el 50% de aprobación, siendo la más significativa la del grupo GA con un 75% de tendencia. Los grupos GP y GM presentan porcentajes de aprobación similares. Sin embargo, en los relatos de GP indican que es el grupo que presenta más conflictos con sus hermanos.

GPS64: “Hay cosas que no me gustan porque se quieren meter en mi vida y con mi vida yo puedo hacer lo que se me dé la gana”.

GPS67: “Regular, yo me pico muy rápido”.

GPS86: “Hermana: a veces chocamos mucho, ella es mayor que yo entonces a mí me dan cosas que a ella no se las dan y ella se pone celosa”.

GPS91: “No hablo mucho con él, está en Canadá estudiando. No lo conocí mucho”.

GPS107: “Con mi hermana estoy enfadado hace 1 año. Ahora tiene un hijo en camino estoy más cerca de ella”.

Rufo (2004), destaca la dificultad de la relación entre los hermanos, a través del concepto de fratría que se construye sobre una relación afectiva impuesta. Se establece sobre la cotidianidad, sobre las cosas compartidas: el lugar donde se vive, las comidas, etc. Los vínculos nacen, pues, de la experimentación prolongada y de las experiencias repetidas y muchas veces el compartir entre los hermanos es algo impuesto por los padres que no comprenden que *“Dar es una elección personal que recurre al superyó y no puede imponerse desde el exterior. La fratría no favorece el dar, sino el compartir, que es una aceptación social”* (Rufo, 2004:21).

No elegimos a nuestros hermanos nos los imponen nuestros padres y es evidente, entonces, que tener un hermano es, en primer lugar, encontrarse con un rival. Si los conflictos se arraigan, los sentimientos negativos se alimentan y pueden no solo perturbar a la familia, sino el desarrollo psicológico, intelectual y social del celoso. Sin embargo, no se debe olvidar que la rivalidad entre los hermanos es una necesaria competición que ayuda a los hermanos a crecer y a desarrollar su identidad personal⁹⁸.

⁹⁸ Es importante recordar que en el análisis de la categoría “creencias y motivaciones personales” subcategoría “trayectoria (aspectos biográficos)”, se hizo un análisis respecto al sitio que ocupa el sujeto entre lo hermanos y como esta condición incide en la relación entre los hermanos y en la configuración de la identidad personal.

En resumen, podemos señalar que si bien la participación en esta pregunta no fue la más equitativa por parte de todos los grupos, en todos ellos la buena relación entre los hermanos subyace a los estatus de madurez, pero también llama la atención que es el grupo GP donde se reconocen más conflictos entre los hermanos. Lo que nos lleva a pensar que al tener un perfil inmaduro los celos, la rivalidad y el sentido de competencia son un estado latente entre estos sujetos.

En cuanto a la relación que tienen los sujetos con sus padres, al observar las frecuencias de respuesta, es interesante descubrir que la relación de la madre es más positiva que la relación que tiene los sujetos con el padre.

La relación con la madre supera el 65% en todos los grupos de madurez siendo la más intensa en GP donde la frecuencia alcanza casi un 100% de aceptación. Por lo tanto, podemos decir que la relación con la madre trasciende los estatus de madurez identitaria de los grupos. En todos los grupos emergen ideas positivas frente a esta relación entre las que se destacan la cercanía, el cariño, el ideal de superación, la confianza, la alegría y la perfección. Otros sujetos señalan directamente que la relación con la madre es buena o muy buena.

La relación con el padre presenta bajas frecuencias de aprobación entre GA (50%) y GP (53%), mientras que GM manifiesta claramente que la relación va de regular a mala con un 67% de tendencia. Las ideas que describen esta relación como regular o mala desde los grupos son: discute, es distante, es machista y no lo veo. Otros sujetos expresan directamente que, es una pésima relación o que es regular.

Estos resultados coinciden también, con el estudio de Oliva y otros (2007) *“Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente”* en una muestra de 848 adolescentes de 12 y 17 años reveló que las puntuaciones más altas frente a los dos estilos parentales iban dirigidas hacia la madre. Otra conclusión interesante en este estudio es que las relaciones encontradas entre el ajuste adolescente y otras dimensiones de los estilos materno y paterno como el humor, la revelación o la promoción de la autonomía, guardan correlación con el afecto. Esto lo mencionamos porque no podemos olvidar que los sujetos señalan en su mayoría que la relación al interior de su familia es buena, y las ideas más descriptivas señalaban a la felicidad, la alegría, el cariño y la atención como factores positivos en la relación

familiar. Fletcher (2004), señalaba que esta situación de unión a pesar de las diferencias puede deberse tanto a que los miembros de la pareja compartan valores educativos que permiten la búsqueda de una armonía que reduzca la conflictividad entre los miembros de la pareja.

Los resultados de nuestro estudio, respecto a la relación con el padre y la madre, también coincide con otros estudios que encuentran que los adolescentes consideran a sus madres como más implicadas, afectuosas y controladoras que a sus padres (Laible y Carlo, 2004).

En resumen, las diferencias nos hacen pensar que la relación con la madre es más positiva por el acercamiento incondicional que tiene esta relación educativa. Mientras que el estilo más condicional del padre hace que la relación sea más difícil de llevar. Sin embargo, no se pueden dejar atrás aquellas situaciones puntuales en que los sujetos expresan directamente que a su padre no lo ven. Es decir, es una figura ausente en su medio familiar. En definitiva, los modelos educativos entre los padres presentan diferencias, es decir que padres y madres sostienen relaciones únicas y diferentes con sus hijos. Lo que en la unión de ambos se percibe una relación complementaria ya que la relación familiar en todos los grupos de madurez es una buena relación.

Por otro lado debemos considerar que GM presenta mayor dificultad o sensibilidad frente a la relación que tiene con el padre.

La siguiente pregunta que es necesario indagar como complemento a las anteriores hasta aquí expuestas es "¿Qué expectativas tienen los sujetos hacia su familia?".

En el gráfico N° 59, además podemos ver cómo GA, es el que presenta la frecuencia más significativa en las "buenas expectativas hacia la familia", con un 95% de buenos deseos para su familia, le sigue GP con un 89%, mientras que GM presenta un 67% de buenas expectativas para su familia.

GA señala que lo que esperan de sus familias es que "no cambien", "me apoyen siempre", "que sean felices" y lo "han dado todo no puedo pedirles nada". Así, en GP, surgen dos líneas de ideas "que no cambien" y "que me apoyen", siendo estas iguales a

las expresadas en GA y, finalmente, GM espera “que me hagan feliz”, “todo”, “que no cambien” y que “me apoyen”.

Respecto a las bajas expectativas, en los grupos GA y GP no se aprecian situaciones muy negativas frente a la familia. Solo un sujeto en GP que expresa querer que le den más libertad. Sin embargo, en GM hay 4 sujetos que en “bajas expectativas” expresan “ya no espero nada de ellos”. Dos sujetos lo dicen a secas sin fundamentar sus respuestas y los otros dos nos dice:

GMS79: “No puedo esperar nada, cada uno tiene sus problemas”.

GMS115: “Lo que se puede esperar es el apoyo cuando los necesite y no sé. Tampoco quiero esperar mucho porque me he llevado unos palos”.

En resumen, podemos decir que las expectativas para con sus familias son positivas en todos los grupos de madurez, siendo considerablemente altas tanto en GA como en GP. El grupo GM presenta una frecuencia positiva en expectativas hacia sus familias, sin embargo, hemos comprobado que en este grupo existen sujetos que revelan algún tipo de problema en sus relaciones familiares que les lleva a manifestar un estado de decepción al señalar que de sus familias “ya no esperan nada”.

Una de las preguntas que complementa a la anterior y que pasaremos a analizar ahora, es “¿Influye o ha influido el ambiente familiar en el éxito de tus estudios?”. Antes de comenzar el análisis, debemos señalar que no todos los sujetos han respondido a esta pregunta, por lo tanto, las respuestas han sido ponderadas entre aquellos sujetos que sí han respondido.

A partir de las frecuencias que vemos en el gráfico N° 59, anteriormente expuesto, podemos decir que los porcentajes que afirman que “sí” influye en los estudios, superan el 60% de aprobación. En GA los sujetos que nos dicen que sí influye, corresponden a un 60%, la frecuencia más significativa es en GP con un 71% de aprobación y GM con un 67%.

Recordemos (en el análisis individual de los grupos) que, para GA, la influencia de la familia en el éxito de los estudios se argumenta al señalar que la constante preocupación de los padres les ha motivado a superarse en sus estudios. El ejemplo de

un hermano también influye en su motivación e influye de manera negativa cuando hay problemas en casa.

En GP, la familia influye en el éxito de los estudios, a través de la constante preocupación de los padres para que estudien, mientras que los problemas de casa influyen negativamente en los resultados.

Para GM, la familia influye tanto en el éxito, a través de la motivación y constante preocupación de los padres ante sus resultados; como en el fracaso de los estudios, a través de los problemas familiares, es decir, que los tres grupos no presentan diferencias al señalar que el ambiente familiar influye en el éxito o fracaso de los estudios.

Para terminar, incluiremos las ideas que emergen desde los grupos de discusión. Durante su desarrollo, hemos planteado la pregunta "¿Creen que influye la familia en vuestra educación?". Las tendencias de ideas son las siguientes:

- La familia como base económica para el éxito en los futuros estudios:

GD1S46: "De la familia depende la educación que tengas. Y tu situación familiar interviene en tu educación, si tú tienes una mala situación en realidad no puedes acceder a una buena educación".

Los problemas en la familia influyen en el éxito de tus estudios:

GD1S91: "Pasa que si estoy mal en mi casa no te pones a estudiar ni nada, no tienes ganas de nada, lo primero es atender eso, los problemas de la familia".

- La familia influye en el éxito de los estudios, a través de la constante preocupación y motivación de los padres sobre el alumno:

GD2S119: "Yo pienso que es importante porque para llegar lejos tienes que estudiar y es lo que la familia quiere, si ellos pasan de ti, si no te obligan ni nada pos vas a ser cualquier cosa".

GD3S71: "Nos dan muchas facilidades para poder seguir con esto adelante".

GD2S98: "También pienso que influye mucho lo que tus padres piensen de ti, lo que tus padres te ayuden, la comunicación con tus padres. Aunque también pienso que a la hora de la verdad lo que importa es tu decisión y que si tus

padres influyen en una parte de tu decisión terminarás siendo lo que tus padres quieren”.

- El éxito en los estudios puede ser independiente del ambiente familiar, es decir, una autodeterminación:

GD2S77: “Vamos a ver yo estoy de acuerdo con todo lo que dicen ellos pero a lo mejor hay gente que no vive en un entorno educado por así decirlo y luego tu miras al hijo o a la hija y tú dices ¡pos mira! Tus padres no se han educado y tu sí. Es eso lo que hace pensar la opinión de él, la decisión la tienes tú al final independientemente de tu entorno paternal”.

Por lo tanto, desde los grupos de discusión, se complementan las respuestas de los grupos de madurez con dos nuevas ideas. La primera, hace referencia a la importancia que tiene una situación económica estable para poder acceder a una mejor educación y la segunda, que el éxito en los estudios puede ser independiente del ambiente familiar negativo o factores negativos que tengan los sujetos ya que, a través de la autodeterminación, el alumno puede decidir alcanzar el éxito escolar.

Respecto a la situación socioeconómica del alumno, en el análisis comparativo de Carrasco (2008) se afirma que hay una asociación significativa entre desempeño escolar y las variables socioeconómicas tales como, el nivel económico de las familias, la educación de los padres, la posesión de activos educativos y culturales en el hogar, expectativas más altas de las familias sobre el futuro educativo de sus hijos, entre otras cosas. Por lo tanto, Carrasco deduce que hay dos formas que pueden ser más directamente sensibles a la política educativa: el capital cultural y el apoyo familiar hacia la educación o capital social.

Por otro lado, Pérez y otros (2009) señalan que existe ya evidencia convincente de que son tres factores familiares que inciden en el rendimiento del estudiante: el estatus socioeconómico, la composición familiar y la herencia genética. Así, se suele reconocer que cuanto mayor es el estatus socioeconómico y/o el estatus educativo de la familia de origen del estudiante, mayor es su rendimiento; que los estudiantes que viven en familias nucleares tradicionales obtienen mejor rendimiento académico que los estudiantes que viven en cualquier otra forma familiar; y que, al descomponer el efecto del origen social del estudiante entre herencia genética y herencia cultural o económica,

se comprueba cómo la herencia genética tiene una influencia sustantiva en el rendimiento.

Por su parte, Marks (2005) comparó el resultado medio en el test de lectura de PISA 2003 de estudiantes de distintas clases sociales. Los valores medios para cada clase social indican que los estudiantes de clase profesional-directiva en Francia, Italia y España tuvieron, respectivamente, una nota media un 18, 13 y 13% mayor que los estudiantes de clase trabajadora no especializada o semiespecializada. Por otra parte, el efecto (positivo) de pertenecer a la clase profesional-directiva o la clase de servicios administrativos sobre la nota en el test es más bajo en España que en la mayoría de los 30 países considerados. En conjunto, por tanto, esos estudios sugieren que en España el origen socioeconómico del alumno influye menos sobre el rendimiento cognitivo del alumno que en la mayoría de los países industrializados.

Crespo y otros (2013) señalan que existen varios motivos que ayudan a explicar la existencia de esta fuerte relación entre el entorno socioeconómico y el rendimiento académico. Entre los argumentos más extendidos destaca el peso significativo del entorno familiar del alumno, así, los padres que pertenecen a un alto entorno socioeconómico podrían destinar una mayor cantidad de recursos para la formación académica de sus hijos, tanto cuantitativa como cualitativamente.

En concreto, existe evidencia empírica acerca de que las escuelas mejor posicionadas en términos de resultados son aquellas con estudiantes que pertenecen a entornos socioeconómicos más altos (Coleman y otros 1966; OECD, 2001; OECD, 2004; OECD, 2005).

La propia UNESCO (2008) plantea que la equidad en educación implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales. Esto es que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género no supongan un impedimento para el aprendizaje.

Respecto a la autodeterminación, hemos asociado este concepto al de resiliencia. Así, Oriol (2012), López y Rosa (2014) Sotelo y Muñoz (2005), señalan en sus investigaciones, que los mecanismos para hacer frente con éxito a los contratiempos y las adversidades se basan en buscar el apoyo social, hacer uso del humor, controlar las

emociones, aprender reflexivamente y apoyarse en las creencias morales para conseguir auto-motivarse. Estudios empíricos con escolares para mejorar la confianza social y la estabilidad emocional de los alumnos han mostrado que ni la sobreprotección parental ni la evitación de riesgos son de utilidad, en tanto que la exposición a retos, riesgos o adversidades a las que se puedan hacer frente sí desarrollan la resiliencia.

La capacidad de muchas personas que han sufrido situaciones indeseables para llevar unas vidas normales es un testimonio claro de la elasticidad del espíritu humano, de su capacidad de resiliencia. Los que han tenido que superar una gran prueba describen, el encuentro con una persona significativa, la comprensión, el amor, la fantasía, el optimismo, el humor, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, la generosidad, la esperanza, la creatividad, el gusto por la vida, el trabajo, etc. como factores de resiliencia.

En la investigación *Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de Secundaria de procedencia extranjera* de Massot y otros (2013), su enfoque de la resiliencia se centra en cómo el alumnado migrante se enfrenta a una etapa de alto riesgo de abandono escolar entre la ESO y el momento de transición académica hacia la Post-obligatoria (PO). En sus conclusiones, destacan que la resiliencia parece desarrollarse en tres planos diferentes. El primero, está relacionado con un proyecto general de carácter académico que pasaría, entre otros, por la influencia de la familia y la acción institucional del centro educativo, mientras que el segundo, estaría relacionado con la gestión diaria de los problemas y dificultades que deben abordarse para hacer posible esta perspectiva. En este sentido, parece que son los grupos de iguales y las personas vinculadas con el sujeto (tutores, amigos, compañeros de clase, etc.) los que proporcionan recursos de estímulo y ayuda a la persona.

Finalmente, aparecen las condiciones individuales de cada persona, donde se da, por un lado, la capacidad de aprovechar las oportunidades del contexto y, por otro, su capacidad para hacer frente a adversidades sobreponiéndose ellas mediante la seguridad y confianza de un autoconcepto poderoso, viéndose a sí misma con potencialidad para afrontar y salir airosa de los retos que se puedan plantear.

En resumen, ante esta pregunta, podemos decir que para todos los sujetos, independiente de su estatus de madurez, la familia “sí” influye en el éxito de los estudios.

Esta influencia se realiza, a través de cuestiones positivas como una situación económica estable para acceder a una mejor educación, en la preocupación y motivación constante hacia los hijos por sus estudios y una influencia negativa como los problemas familiares que trascienden al rendimiento escolar. Finalmente, otro factor a considerar es que el éxito en los estudios puede ser independiente del ambiente familiar negativo que tengan los sujetos, a través de la autodeterminación o resiliencia, del alumno ante el éxito escolar.

La última pregunta que queremos analizar es "¿Qué esperas de tus amigos?". En las frecuencias observadas en el gráfico N° 59, podemos ver que las buenas expectativas hacia los amigos en GA son de un 96%, en GP es de un 100% y en GM un 92%.

En los tres grupos de madurez, los deseos hacia sus amigos son positivos, sin embargo, apreciamos un matiz en las expresiones de GP y GM en la que se percibe un mensaje que se inclina hacia el miedo emocional a ser dañado, a través de este vínculo. Estas frases son las mismas en ambos grupos: “que no me defrauden o fallen” y “poder confiar en ellos”.

Por lo tanto, al conocer los estatus de madurez ante esta pregunta se perciben diferencias sutiles entre los grupos de madurez. Pero el vínculo de la amistad subyace a los estatus de madurez.

En resumen, para estas preguntas relacionadas con el ámbito de la familia y los amigos podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria de los sujetos nos ha permitido reconocer ciertas diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez.

En cuanto a la relación familiar, GP presenta rasgos de inmadurez propios de un estatus de aceptación tanto al describir a su familia, como con los conflictos fraternales que se dan en la relación familiar.

GM es el grupo que presenta más sensibilidad ante las relaciones familiares tanto en las expectativas hacia la familia, como en la mala relación que desarrollan con

el padre. El modelo educativo del padre presenta conflictos en todos los grupos de madurez mientras que el modelo educativo de la madre, presenta aceptación por todos los sujetos, sin diferencias entre los grupos.

En todos los grupos se reconoce que tanto el buen ambiente familiar como el mal ambiente influyen en el éxito o fracaso de los estudios. Como así también, influyen las condiciones económicas de la familia y la resiliencia del alumno.

La amistad sigue demostrando ser el vínculo más importante entre todos los grupos de madurez. Sin embargo, los grupos inmaduros, GP y GM presentan cierto matiz de desconfianza.

B. Análisis comparativo respecto al ámbito expectativas en la educación

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez para las siguientes últimas tres preguntas: "¿Tus profesores tienen buenas expectativas sobre ti?", "¿Qué esperas de tus compañeros?" y "¿Qué esperas de tu educación?".

Las preguntas serán analizadas brevemente para apreciar desde la trayectoria biográfica, las impresiones de los estudiantes, respecto a las expectativas que el profesor tiene hacia ellos, conocer las expectativas que tienen los sujetos hacia los compañeros y, finalmente, conocer qué esperan los sujetos de la educación recibida. Todo esto, desde los diferentes grupos de madurez.

En el siguiente gráfico N° 60, mostramos comparativamente las ideas que emergen desde los distintos grupos de madurez hacia las expectativas en relación con la educación recibida, compañeros y profesores.

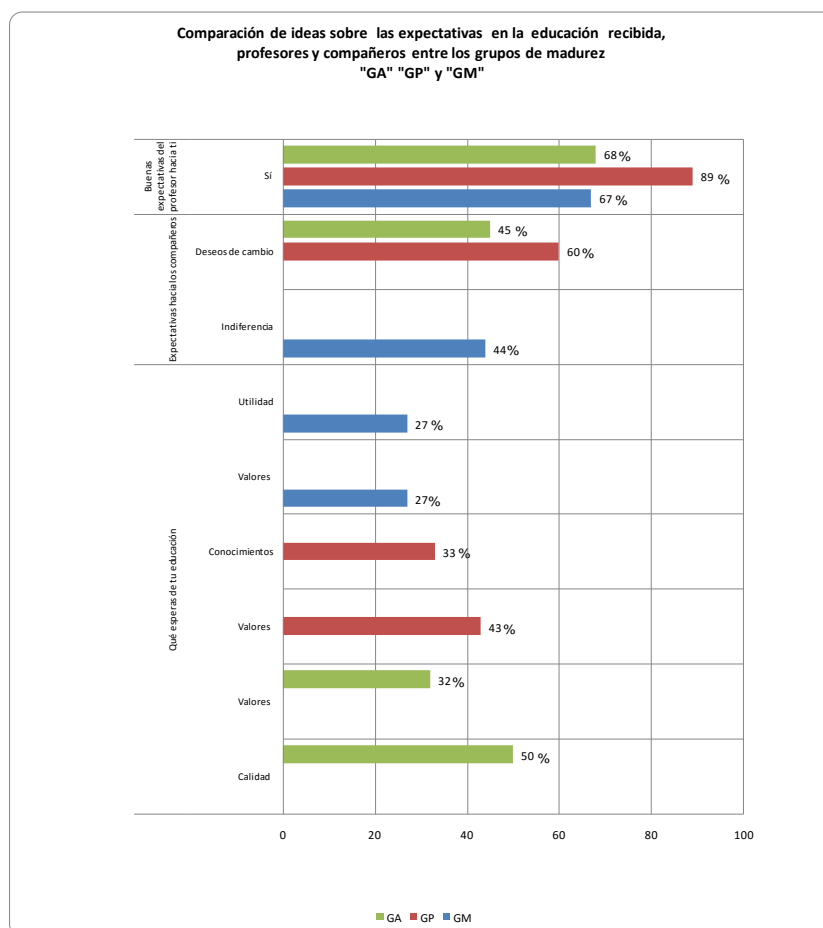


Gráfico N° 60: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sobre la educación recibida, sobre los profesores y compañeros

En el gráfico N° 60, podemos ver que las frecuencias para la primera pregunta "¿Tus profesores tienen buenas expectativas de ti?". En todos los grupos de madurez sobrepasan el 65% de aprobación, siendo la más significativa la de GP con un 89% de aprobación.

Cuando se trata de la visión que poseen los docentes sobre sus alumnos, no se puede dejar de mencionar el pionero trabajo de campo, de Rosenthal y Jacobson (1968) acerca del "efecto Pigmalión"⁹⁹, cuyos resultados explican la manera en que los

⁹⁹ En el libro de Rosenthal y Jacobson (1968) *Pygmalion in the Classroom* se detallan los resultados de una investigación realizada en el Oak School, en San Francisco, EEUU, donde se hizo creer a los profesores que ciertos estudiantes, seleccionados al azar, tenían un rendimiento académico y capacidades intelectuales mayores que el resto. El estudio concluyó que los alumnos supuestamente "mejor dotados" obtuvieron mejores resultados al finalizar el año escolar en comparación con el resto de su clase, demostrando que el efecto Pigmalión no era otra cosa que una "profecía autocumplida" (self fulfilling prophecy), es decir, que nuestras expectativas influyen fuertemente en el desempeño de los que nos rodean. Por ello, el "efecto Pigmalión" se considera fenómeno ampliamente confirmado por la literatura especializada, ya no solo a nivel educativo, sino también a nivel de las relaciones humanas, en general, (familiar, laboral) dado que el poder que conllevan las expectativas positivas(o

docentes adquieren ciertas expectativas de los alumnos, positivas o negativas, y que el carácter de esas expectativas están relacionadas con el verdadero rendimiento académico que tiene el alumno.

Por su parte, el alumno se ve influenciado por su percepción del profesor, cómo lo ve y cómo ve su relación con él, por lo que el profesor comunica expectativas, responde adecuadamente, proporciona ayuda estratégica, entre otras cosas (Morales, 1998).

El 68% de los sujetos del grupo GA señala que los profesores tienen buenas expectativas de ellos. Y estas expectativas se cubren porque ellos se definen como alumnos que sacan buenas notas, hacen sus deberes y mantienen una buena conducta durante la clase. Los sujetos que dudan de las buenas expectativas por parte del profesor hacia ellos, señalan que es porque se esfuerzan solo por algunas asignaturas, por tener conflictos con algún profesor, no comportarse en la clase.

El 89%, la frecuencia más significativa entre los grupos, corresponde al grupo GP que expresa que los profesores sí tienen buenas expectativas sobre ellos como alumnos. Para ellos estas buenas expectativas se cubren porque se definen como alumnos trabajadores durante la clase, son buenos no tienen malos tratos, son callados no hacen ruidos, son estudiosos, sacan buenas notas. Este grupo no presenta una frecuencia significativa que los haga dudar acerca de estas expectativas.

El grupo GM presenta un 50% de seguridad al expresar que los profesores tienen buenas expectativas sobre ellos y un 50% de inseguridad frente a estas expectativas. Así, para GM, las buenas expectativas son porque son alumnos que trabajan en clases, demuestran progreso en sus estudios, son responsables, sacan buenas notas, no son malas personas. Sin embargo, la otra mitad del grupo duda de estas buenas expectativas porque consideran que no lo saben porque intentan demostrar algo de lo que ni siquiera están seguros ellos mismos, no tiene una buena comunicación interpersonal, no demuestran interés por lo que se enseña y reciben comentarios negativos acerca de sus estudios personales por parte del profesor.

A través de la siguiente tabla comparativa N° 50, se expresan las ideas que tienen los sujetos para afirmar o dudar, respecto a las expectativas que tiene los profesores hacia ellos como alumnos.

Altas expectativas		Bajas expectativas	
Razones	GRUPO	Razones	GRUPO
Sacar buenas notas	GA – GP - GM	El esfuerzo solo por algunas asignaturas	GA
Hacer los deberes	GA	Tener conflictos con algún profesor	GA
Mantener una buena conducta en clases	GA - GP - GM	Mal comportamiento en la clase	GA
Ser trabajador durante la clase	GP – GM	Intentan demostrar algo de lo que no se sienten seguros que son	GM
Ser callados	GP	Mala comunicación interpersonal	GM
Ser estudiosos	GP	No demuestran interés en el proceso	GM
Demstrar progreso en sus estudios	GM	Recibe mensajes negativos del profesor	GM
Ser responsables	GM		

Tabla N° 50: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, respecto de las altas o bajas expectativas que tienen los profesores del alumno

Al comparar las ideas de los grupos de la tabla N° 50, podemos ver que para los alumnos “sacar buenas notas” y “mantener una buena conducta en clases” son dos de los principios que hacen que un profesor tenga buenas expectativas sobre ellos. Estas ideas se encuentran presente en todos los grupos de madurez y, por lo tanto, trascienden a los estatus de identidad. Consideramos que las demás ideas que emergen desde los distintos grupos de madurez, forman parte de estas dos macro ideas y, por lo tanto, se pueden considerar sub-ideas de cada una de ellas.

Respecto a las causas que los alumnos consideran, no se producen frecuencias de ideas entre los grupos. Así, al analizar individualmente, podríamos decir que, para los alumnos de GA, una mala conducta en clases o hacia el profesor y no realizar un esfuerzo imparcial hacia todas las asignaturas, son comportamientos que provocan las bajas expectativas de los profesores hacia ellos como alumnos.

En GM, podemos ver que las ideas de los sujetos que afirman que los profesores no tienen buenas expectativas sobre ellos, se debe a factores intrínsecos del alumno como la dificultad en la comunicación interpersonal, la falta de motivación ante el estudio y aparentar algo que no se es. Y a factores extrínsecos como los mensajes negativos de los profesores que etiquetan al alumno bajo una condición de la cual él sabe que no es.

Tal vez desde aquí, sea necesario poner énfasis, como una condición necesaria en el trabajo docente, percibir las auténticas y potenciales capacidades que tienen todos los alumnos, para que desde allí se inicie un trabajo de base, evitando los frecuentes etiquetajes que se suelen ganar los alumnos.

A raíz de esta situación, y a modo general, podemos decir que en todos los grupos de madurez, los estudiantes no narran alguna situación o experiencia vital en la que los profesores o algún profesor haya expresado sus buenas expectativas hacia el alumno. Solamente encontramos relatos vitales en las experiencias negativas que tienen los estudiantes con los profesores.

Es por esta razón que quizás las “buenas expectativas” para los estudiantes quedan subordinadas al mundo de la interpretación que realizan al evocar el tipo de relación que tienen día a día con los profesores.

Autores como Yauch y Fusco (1969), señalan la importancia que tiene la conducta de un profesor frente a sus alumnos, ya que esta influye directamente en la motivación y dedicación del alumno hacia el aprendizaje. Viera (2007) nos dice que la percepción que existe entre alumno y profesor influye en el tipo de relación que se genera entre ambos. Ovejero (1998) señala que en esta relación no se trata a las personas tal y como son sino tal y como las percibimos. Morales (1998) hace hincapié en que si un profesor no está convencido de que todos los alumnos son importantes, difícilmente transmitiremos de manera creíble que todos nos importan. Fernández (2004) afirma que el profesor es el primer patrón del estudiante, y lo que importa no es el interés del alumno, sino la voluntad del profesor. Finalmente, para Pujade-Renaud (1983) son los alumnos los que saben utilizar la imaginación para interpretar los componentes no verbales del profesor, es decir, son ellos los que interpretan las miradas, las sonrisas, las actitudes y los movimientos que transmiten los profesores, los que a su vez manejan muy bien la valoración o el desprecio, la atención o la indiferencia, provocando, entonces, la sumisión de los alumnos a la permanencia de su juicio.

En resumen, a través de este análisis hemos comprobado que los alumnos, sin diferenciar sus estatus, tienen claro que “sacar buenas notas” y “mantener una buena

conducta en clases” son los dos principios en la relación educativa, que provocan que un profesor tenga buenas expectativas sobre ellos.

Las diferencias las podemos encontrar en el grupo GA al manifestar, desde sus propias inquietudes, que sienten más interés por ciertas asignaturas que por otras, en GP las diferencias no se encuentran ya que al estar en un estado de aceptación mantiene su conducta hacia lo que le exige el proceso educativo formal y GM es el grupo que cuestiona tanto sus capacidades intrínsecas como las extrínsecas durante el proceso educativo.

En los relatos no se encuentran situaciones o experiencias vitales en la que los profesores o algún profesor haya expresado sus buenas expectativas hacia el alumno.

Las “buenas expectativas” para los estudiantes quedan subordinadas al mundo de la interpretación que realiza el sujeto al evocar el tipo de relación que tiene día a día con los profesores.

La segunda pregunta tiene relación con sus compañeros de clases (“¿Qué esperas de tus compañeros?”). A través del gráfico N° 60, podemos ver que, tanto en GA, como en GP, la tendencia es un “deseo de cambio”, mientras que, en GM, la tendencia es “indiferencia” de expectativas hacia sus compañeros.

En GA, la frecuencia “deseos de cambio” corresponde a un 45%, y se encuentra formada por sub-ideas que desean un cambio de actitud en las relaciones que se desarrollan al interior del aula. La sub-idea más recurrente es “que se respeten”. A ella le siguen “que haya compañerismo”, “que haya confianza para una buena relación”, “que pasen a ser amigos”, “que puedan dar más”, “que aprovechen esta oportunidad de estudiar”.

Por lo tanto, para GA, es necesario que sus compañeros experimenten un cambio que permita mejorar tanto las relaciones entre pares como la actitud frente a los estudios.

En GP, la frecuencia “deseos de cambio” corresponde a un 60%, la sub-idea de mayor frecuencia es “que no se metan conmigo”. A ella le siguen “que saquen sus

estudios”, “que sean algo en la vida”, “que me ayuden cuando esté mal”, “que nos respetemos” y “arreglar situaciones pendientes con algunos”.

Se aprecia en GP que estos cambios tienen un sentido personal. Al parecer, estos sujetos se sienten directamente afectados por la mala relación que hay en el aula. Esto nos puede indicar que estos estudiantes están siendo víctimas de alguna situación que trasgrede a su persona. Por otro lado, los deseos de cambio que expresa GP van hacia el sentido de que sus compañeros mejoren la actitud frente a los estudios, ya que estos le abrirán más posibilidades en sus vidas. Finalmente, encontramos una sub-idea que manifiesta el querer arreglar situaciones pendientes con algún compañero provocado por algún conflicto.

Entonces, para GP, es necesario que se desarrollen dos cambios en sus compañeros. Por un lado, que las relaciones en el aula mejoren por ser víctimas de estos malos comportamientos, es decir, están siendo afectados directamente, y, por otro lado, es necesario que los compañeros sientan motivación por sus estudios.

GM presenta una tendencia de idea diferente a los dos grupos anteriores, donde la frecuencia más significativa, respecto a las expectativas hacia sus compañeros, es “indiferente” con un 44%.

La sub-idea de mayor frecuencia que encontramos en esta tendencia es “no espero nada”, les sigue “no me llevo bien” y “que a algunos les vaya bien”.

Podemos ver que, para GM, la relación con los compañeros es bastante distante. Al parecer, las situaciones conflictivas o actitudes que tienen ciertos compañeros de la clase les provocan desilusión e incomunicación: GMS74: “*Que no me hagan la vida imposible*”, GMS79: “*Solo son compañeros, yo no les cuento mis cosas, soy muy cerrada. Tiene que ser una persona que me transmita seriedad*”, GMS83: “*Sinceramente nada, porque son rebeldes*”, GMS105: “*Terminar el instituto y no volver a verlos más. No me hacen falta*”.

Entonces, para GM, la relación con los compañeros no tiene posibilidad de mejora, por lo tanto, no hay expectativas frente a ellos ya que la mala relación del aula les afecta directamente en sus estados emocionales provocando rechazo hacia ellos y en algunos casos no poder salir de estados de timidez.

Hasta aquí, podemos ver que la relación con los compañeros no es la mejor y, por lo tanto, podemos inferir que el clima de aula es desfavorable, sobre todo, para los sujetos que se encuentran en los grupos de inmadurez como GP y GM.

Como la tendencia más alta para esta respuesta, se ha repetido en dos grupos y tiene que ver con deseos de cambio respecto a la relación con los compañeros.

En este sentido, en los grupos de discusión, emerge una pregunta "¿Qué cosas se podrían hacer para mejorar la relación con los compañeros?". Este debate es un aporte significativo para poder conocer cuáles serían para ellos, como estudiantes, las estrategias que permitirían mejorar estas relaciones en el aula, acercándonos así, al ideal que tienen los sujetos acerca de las relaciones educativas.

A partir de los grupos de discusión, hemos podido recoger argumentos donde los sujetos describen desde sus experiencias cuál es el estado de la relación entre compañeros.

- Se prefiere estar con los que son conocidos:

GD1S92: "Yo pienso que nos relacionamos mejor en la clase con nuestros amigos y dejamos de lado a los que no lo son".

GD2S119: "Es que tu vas con los que te sientes bien [...] Es que si tú les das una oportunidad y ellos te tachan eso, ya no tiene vuelta atrás".

GD3S66: "Es que si tú ves a una persona y no la conoces para nada no vas a cercarte nunca".

GD3S90: "Siempre queremos estar con el mismo grupo, no queremos enfrentarnos a otras personas".

GD4S113: "Hombre en los grupos grandes siempre te divides. Es difícil conocer a todos".

- Miedo a relacionarse:

GD2S105: "Es que el miedo a relacionarte ya es como...".

GD2S119: "Es que yo quiero conocer y lo intento, pero si te van a tratar tan mal, ¿para qué me voy arriesgar?".

GD2S105: "Bueno pero es que yo doy oportunidades pero es que no sé por qué, no sé acercarme a la gente (levanta los hombros)".

- Malas experiencias:

GD1S68: *“Con los compañeros que tienes más confianza no hay tanto respeto. Cuando hay confianza es cuando más machacan”.*

GD2S119: *“Es que eso pasa también porque si has tenido una mala experiencia al tratar de hacer amigos ya no quieres hacerte de amigos y entonces te quedas sola y no te gusta que ni te hablen ni que te molesten porque a mí por lo menos me pasa eso”.*

- Prejuicios que bloquean el acercamiento:

GD1S46: *“Yo en mi clase tengo a un montón de raros que... pero es que no me llevo mal con ninguno”.*

GD2S98: *“Es que es gente que tiene la mente muy cerrada, ‘¿perdona? ¿Te voy hablar de tolerancia a ti?’”.*

- Evitar relacionarse con alumnos violentos:

GD2S105: *“Es que eso, el otro día gritaban ¡Que los homosexuales y no sé qué! es que son totalmente intolerantes que te quedas helado y solo quieres alejarte”.*

GD2S119: *“Es que las personas se conocen de vista en su mayoría, ya sabes como es. Me ha pasado que en primer año he visto compañeros que eran súper buenas personas y me han vuelto a tocar y son de esos que no quieren estudiar y no te dejan estudiar. Quieren que seas como ellos y si no eres como ellos poh te hacen la vida imposible”.*

- Indiferencia por relacionarse con los compañeros:

GD4S107: *“Yo estoy aquí solo para estudiar”.*

GD4S118: *“Vamos no es necesario conocerse más de lo que nos conocemos, yo personalmente no necesito más que atender a la clase y me voy”.*

Desde los grupos de discusión, emergen propuestas de los estudiantes para mejorar la relación entre los compañeros.

- Actividades de estudio junto a los compañeros:

GD1S46: *“Más actividades de participación en conjunto”.*

GD1S121: *“Hacer más excursiones para ir todos juntos con el grupo”.*

GD3S71: *“Siempre hay que cambiar de grupo para que el profesor no te vea que siempre estás con tu mejor amigo, tienes que ir cambiando”.*

GD4S115: *“Yo creo que haciendo trabajo en grupo te conoces más”.*

- Unión entre compañeros para ayudar a los conflictivos:

GD1S121: *“Yo estoy en una clase donde puedo decir que en general todos nos respetamos, pero si hay personas como el ‘Adrian’ que son muy pesados y al final todos vamos para que él deje de ser tan pasota”.*

- Dinámicas para mejorar las relaciones del grupo:

GD1S46: *“No todo el mundo te puede caer bien. Pero si pienso que se pueden hacer cosas para profundizar y conocernos mejor”.*

GD1S92: *“Dinámicas y cosas divertidas”.*

GD2S122: *“Por ejemplo, a una persona le gustaba ‘esto’ ese día era dedicado todo el día a esa persona. Otro día a otra persona y bueno eso te hacía muy bien, ver a todos tus compañeros dedicados a ti... nos empezamos a llevar bien, ahora somos súper amigos todos, hay gente que ya no está en el instituto pero vienen, se junta a fuera”.*

- Fomentar el diálogo entre los compañeros:

GD1S68: *“Más debates”.*

GD2S105: *“Bueno es que por lo mismo, hay que hablar, porque imagínate yo he tardado 3 trimestres en saber que esta mujer leía ¿sabes? (apunta al sujeto 77)”.*

GD2S77: *“Yo, con estas personas que están aquí (apunta a todos los sujetos) yo no me junto, pero la verdad es que ahora mismo te puedo decir que me siento súper cómoda, porque a través de la conversación te das cuenta que tienes cosas en común, los conozco a todos de vista pero nunca habíamos estado así, conversando”.*

GD2S122: *“(referencia a una profesora que cambio una clase conflictiva) Pues hacía actividades como, si yo me llevaba mal con una persona me ponía a conversar con esa persona, hablábamos del por qué nos llevábamos mal, contábamos y arreglábamos nuestros problemas”.*

GD2S119: *“Si pero esa profesora se reunía con nosotros, si éramos dos nos decía ‘a ver, deciros por qué os lleváis mal’ ‘conoceros mejor y saber qué os molesta el uno del otro’, esa profesora resultaba ser diferente y todo lo hacía para conocernos mejor”.*

- Fomentar la libertad de elegir con quien trabajar en grupo

GD1S92: *“Que nos den la posibilidad de elegir con quien queremos trabajar para poder conocernos más”.*

GD3S71: *“Yo creo que uno se tiene que relacionar pero en libertad, o sea con la persona que uno quiere relacionarse”.*

Podemos decir, entonces, que desde los grupos de discusión, se recogen las experiencias que describen e indican que la relación con los compañeros es difícil de llevar ya que factores como: Preferir estar con los que son conocidos, el miedo a

relacionarse, las malas experiencias del pasado, los prejuicios que bloquean el acercamiento inicial, evitar relacionarse con alumnos violentos y la indiferencia que sienten algunos alumnos por relacionarse con los compañeros son cuestiones latentes todos los días en las aulas del instituto.

Sin embargo, para los alumnos es importante mantener un buen clima de aula y ante esto, los grupos de discusión, proponen las siguientes ideas: actividades de estudio junto a los compañeros, unión entre compañeros para ayudar a los más conflictivos, dinámicas para mejorar las relaciones del grupo, fomentar el diálogo entre los compañeros y la libertad de elegir con quien trabajar en grupo, son situaciones que permitirían mejorar el clima de aula.

Para Escámez (1996), los sistemas configurativos de cada persona son, la cultura y las instituciones sociales que articulan dicha cultura (familia, los microcontextos en que articula su biografía y el sistema escolar como sistema especializado de la sociedad) *“estas realidades no pueden ser minusvaloradas cuando pretendemos una educación moral en contextos demoralizados porque entonces, las condiciones de éxito en esta dimensión educativa son muy pocas”* (Escámez, 1996:24). A su vez, este autor toma de referente las experiencias educativas de modelo organizativo basado en la teoría del desarrollo moral aplicado en varias ciudades de USA. Desde este ejemplo en concreto, afirma que las decisiones morales de la vida real son siempre tomadas desde el contexto de las normas grupales o procesos de toma de decisiones grupales. Y la acción moral individual es a menudo función de esas normas o procesos. El problema es que, en las prácticas, la sensibilidad y preocupación por la educación moral de los alumnos no es compartida por la totalidad del profesorado o la Dirección del centro educativo. Desde estos marcos limitantes, es que se hace más difícil trabajar el ambiente moral de un aula.

Hay una producción muy importante de estudios que abordan el tema de la convivencia escolar (Morales y Moya, 1994; Bisquerra y Martínez, 1998; Morales, 1998; Bueno y Garrido, 2012; Fernández, 1999; Ortega, 2000; Melero, 2003) que en cierta manera han permitido diseñar modelos de actuación a favor de las relaciones educativas sociales, más aún cuando se advierte un aumento importante de la desmotivación y de la violencia escolar en el interior de los centros educativos.

Respecto a la violencia escolar en la educación obligatoria, existe un estudio que ha publicado el "Defensor del Pueblo" (2007), aplicado a 3000 estudiantes, pertenecientes a 300 centros educativos públicos, concertados y privados de todo el territorio español. Este señala que el maltrato entre iguales por abuso de poder, ha mejorado en los últimos años. Este estudio concluye que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, logran ciertos resultados parciales, siempre bienvenidos, pero claramente insuficientes en la medida en que sólo alivian pero en absoluto resuelven el problema.

Además, en las conclusiones del mismo estudio, se señala que la prevención es fundamental para evitar que un alumno se convierta en maltratador. Pero también que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia este tipo de conductas. Y, aunque la situación ha mejorado, falta mucho por hacer porque todavía hoy son más los alumnos que se reconocen como agresores que los que se confiesan víctimas. Es decir, que a pesar de que la respuesta a los cuestionarios fuese anónima, los estudiantes no parecen tener inconvenientes en reconocerse como autores de conductas de maltrato, más que como víctimas de las mismas.

En resumen, conocer los estatus de madurez identitaria nos ha permitido identificar, a través de sus expectativas hacia los compañeros, tendencias respecto a cómo es la relación de los estudiantes con sus compañeros y cómo les afecta.

Para GA, es necesario que sus compañeros experimenten un cambio que permita que las relaciones entre pares se basen en el respeto y un cambio de actitud frente a los estudios.

Hemos encontrado diferencias singulares y preocupantes en los grupos GP y GM en las que, el primero, parece sentirse directamente afectado por el mal comportamiento de los compañeros, mientras que el segundo, manifiesta un claro rechazo hacia esta relación, donde no ve solución ante la problemática de la mala relación al interior del aula.

Los grupos de discusión señalan los factores que bloquean una buena relación en aula: Preferir estar con los que son conocidos, el miedo a relacionarse, las malas

experiencias del pasado, los prejuicios que bloquean el acercamiento inicial, evitar relacionarse con alumnos violentos y la indiferencia que sienten algunos alumnos por relacionarse con los compañeros.

Los grupos de discusión proponen las siguientes ideas para mejorar la relación entre los compañeros: actividades de estudio junto a los compañeros, unión entre compañeros para ayudar a los más conflictivos, dinámicas para mejorar las relaciones del grupo, fomentar el diálogo entre los compañeros y la libertad de elegir con quien trabajar en grupo.

Para terminar el análisis de la subcategoría “Trayectoria (aspectos biográficos)”, pasaremos analizar, a modo de síntesis, las cuestiones anteriores (expectativas hacia la familia, amigos, compañeros de la clase y desde el profesor) con la pregunta “¿Qué esperas de tu educación?”.

Volvemos a representar el gráfico N° 60, donde apreciamos que los grupos de madurez presentan diferencias y similitudes en cuanto a lo que esperan de su educación.

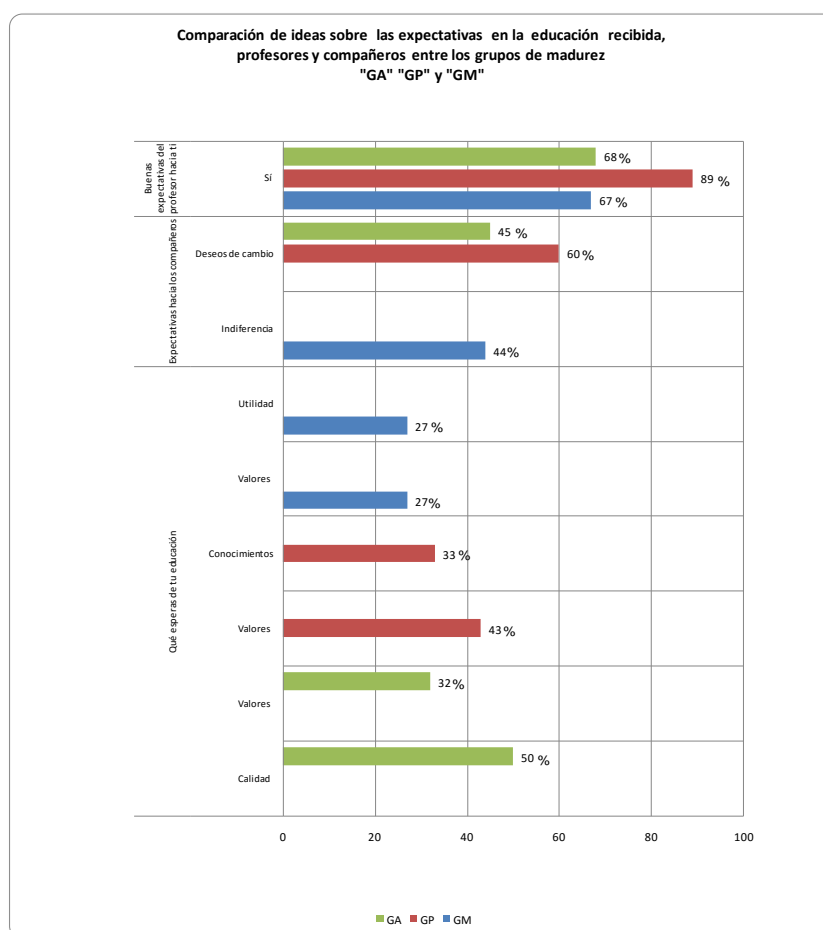


Gráfico Nº 60: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sobre la educación recibida, sobre los profesores y compañeros

En GA, podemos ver dos frecuencias que se corresponden con las ideas más mencionadas por los sujetos. Así, GA desea que su educación sea de “calidad” representada por un 50% de preferencia. Este ámbito está formado por ideas como “Que vaya a mejor”, “que sea satisfactoria” y “me han educado bien”. La segunda frecuencia corresponde al deseo de lograr una educación basada en “valores” con un 32% de reiteración entre los sujetos. Dentro de este ámbito encontramos ideas como “que sea buena para mi vida” y “que me sepa comportar”.

Para GA, específicamente los sujetos de estatus de logro de identidad, expresan el deseo de que la educación que han recibido sea de calidad para poder acceder a estudios superiores y ser un buen profesional, mientras que los sujetos de moratoria, expresan que esperan que su educación les sirva para ser mejores personas y relacionarse correctamente.

En GP, se aprecia que, entre las dos frecuencias expuestas en el gráfico N° 60, la más significativa corresponde al deseo de ser educado en “valores” con un 43% de preferencia. Dentro de este ámbito, encontramos ideas como “que me haga buena persona” y “mantener buen comportamiento”. La segunda frecuencia corresponde a un 33% para el deseo de obtener “conocimientos”, dentro de este ámbito encontramos ideas como “más conocimientos” y “sacarme todos los estudios”.

Los sujetos de GP expresan recibir valores y buenos ejemplos desde sus familias y esperan, a través de ellos, llegar a ser mejor persona. Por otro lado, esperan recibir más conocimientos y sacarse los estudios.

En GM, podemos ver dos frecuencias que tienen el mismo valor porcentual de un 27% en cada una de ellas. Los estudiantes señalan que lo que esperan recibir de su educación es “utilidad”, dentro de este ámbito encontramos solo un núcleo de ideas “Que me sirva”. El segundo ámbito es esperar de la educación “valores”, dentro de él encontramos un solo núcleo de ideas “Ser mejor persona”.

Los sujetos de GM expresan que lo que esperan de la educación es que les sirva para encontrar un trabajo, conseguir ser mejor persona y relacionarse bien con los demás.

En resumen, podemos decir que conocer los estatus de identidad de los sujetos ha permitido identificar diferencias y similitudes entre los grupos de madurez.

En todos los grupos de madurez se encuentra presente el ámbito de los “valores”, siendo este de primera preferencia en GP con un 43% de preferencia, a partir de esta tendencia y de los relatos de los sujetos podemos ver la influencia que ejerce la familia sobre este estatus de identidad (aceptación).

En todos los grupos se reconoce a la familia como principal educador en valores.

Para GA, específicamente estatus de logro, es importante recibir una educación de calidad para su futuro profesional, esta expectativa se relaciona directamente con la máxima expresada en la LOMCE.

Para GP, es importante que la educación le entregue conocimiento.

En GM, espera que su educación sea útil, es decir, le debe servir para encontrar un buen trabajo.

En la siguiente tabla N° 51, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos discusión, de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)", perteneciente a la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPTRA].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
<i>Relación con la familia</i>			
<i>Relación familiar</i>	En todos los grupos de madurez la relación con su familia es definida como una "buena relación"	GA - GP -GM	
	GP es el único grupo que, a pesar de reconocer diversos problemas con su familia, además señala que su relación es buena	GP	
	Para GP, el buen ambiente familiar se basa en el apoyo mutuo y al fortalecimiento de la autoestima.	GP	
	Para GA, el buen ambiente familiar está basado en la comunicación, el cariño, la responsabilidad, la alegría y la ayuda mutua	GA	
	Para GM, el buen ambiente familiar se basa en un entorno agradable en que está presente la alegría y la sensibilidad	GM	
	GA se considera un grupo estable ya que sus frecuencias negativas coinciden con rasgos leves de conflicto familiar.	GA	
	GA se observa la "aceptación" del cómo debe ser la familia, más allá de los conflictos o discusiones que puedan alterar la relación		
	GM se destaca la sensibilidad que emerge de esta relación y los compartimientos extraños que se dan entre sus integrantes	GM	
	Conocer los estatus de identidad de los sujetos ha permitido encontrar ciertas diferencias en la relación familiar siendo la más destacable de GP donde el sujeto se encuentra en claro estado de aceptación de los sucesos que ocurren al interior de su familia sin cuestionamientos críticos ante ellos		
	GA y GM se aprecia el conflicto natural de esta etapa de la vida (conflictos frente a la familia), siendo más intenso en "GM"		
<i>Relación con los hermanos</i>	La buena relación entre los hermanos subyace a los estatus de madurez identitaria	GA – GP - GM	
	GP es el grupo que más conflictos reconoce en la relación fraternal. Al tener un perfil inmaduro los celos, la rivalidad y el sentido de competencia son un estado latente entre estos sujetos	GP	
<i>Relación con los padres</i>	La buena relación con la madre supera la buena relación con el padre		
	Padres y madres sostienen relaciones únicas y diferentes con sus hijos	GA – GP - GM	
<i>Relación con el padre</i>	El modelo educativo paternal presenta bajas frecuencias de aprobación en los grupos de madurez GA y GP	GA – GP	
	GM presenta una frecuencia significativa de rechazo ante el modelo educativo del padre	GM	
<i>Relación con la madre</i>	La buena relación con la madre trasciende a los estatus de madurez	GA – GP - GM	
	Los grupos de madurez señalan que la relación	GA – GP - GM	

	con la madre es cercana, cariñosa, representa el ideal de superación, la confianza, la alegría y la perfección. Otros sujetos señalan directamente que la relación con la madre es buena o muy buena.		
	Los grupos de madurez señalan que la relación con el padre va de regular a mala porque discute, es distante, es machista y no lo veo. Otros sujetos expresan directamente que, es una pésima relación o que es regular.	GA – GP - GM	
<i>Expectativas sobre la familia</i>	Las buenas expectativas para la familia trascienden a los estatus de madurez.	GA – GP - GM	
	GM presenta una frecuencia positiva en expectativas hacia sus familias, sin embargo, se presentan casos negativos al interior de sus familias que les lleva a manifestar un estado de decepción al señalar que de sus familias “ya no esperan nada”	GM	
<i>Influencia del ambiente familiar en el éxito de los estudios</i>	Todos los grupos de madurez, sin diferencia de estatus, afirman que el ambiente familiar influye en el éxito de los estudios.	GA – GP - GM	
	Para GA, la influencia del ambiente familiar en el éxito de los estudios se manifiesta, a través de tres aspectos: a) La constante preocupación y motivación de los padres por superarse en sus estudios. b) El ejemplo de un hermano influye en su motivación en sus estudios. c) El ambiente familia influye negativamente cuando hay problemas en casa.	GA	
	En GP, la influencia del ambiente familiar en el éxito de los estudios se manifiestan, a través de dos aspectos: a) La constante preocupación de los padres para que estudien b) Los problemas de casa influyen negativamente en los resultados	GP	
	En GM la influencia del ambiente familiar en el éxito de los estudios se manifiesta, a través de dos aspectos: a) La motivación y constante preocupación de los padres ante sus resultados b) El fracaso de los estudios, a través de los problemas familiares	GM	
	La familia como base económica para el éxito de los futuros estudios		GD1
	Los problemas de la familia influyen en el éxito de los estudios		GD1
	La familia influye en el éxito de los estudios, a través de la constante preocupación y motivación de los padres sobre el alumno		GD2 – GD3
	El éxito en los estudios puede ser independiente del ambiente familiar, es decir, una autodeterminación por parte del alumno		GD2
<i>Expectativas sobre los amigos</i>	Todos los grupos de madurez, sin diferencia de estatus, tiene buenas expectativas para sus amigos	GA – GP - GM	
	Se aprecia un matiz de miedo emocional ante la decepción que pueda provocar el vínculo de amistad tanto en GP como en GM.	GP - GM	
	Se perciben diferencias sutiles entre los grupos de madurez.	GA – GP - GM	
<i>Relación educativa en aula</i>			
<i>Percepción de las expectativas del profesor hacia el alumno</i>	En todos los grupos de madurez “sacar buenas notas” y “mantener una buena conducta en clases” son los dos principios en la relación educativa, que provocan que un profesor tenga buenas expectativas sobre ellos	GA - GP -GM	
<i>Bajas expectativas</i>			
	GA Bajan las expectativas porque sienten más interés por ciertas asignaturas que por otras.	GA	
	GM es el grupo que cuestiona tanto sus	GM	

	capacidades intrínsecas como las extrínsecas durante el proceso educativo		
	GM capacidades intrínsecas: aparentar lo que no se es, mala comunicación interpersonal, desmotivación por el proceso educativo	GM	
	GM capacidades extrínsecas: mensajes negativos por parte del profesor	GM	
	En los relatos no se encuentran situaciones o experiencias vitales en la que los profesores o algún profesor haya expresado sus buenas expectativas hacia el alumno.		
	Las “buenas expectativas” para los estudiantes quedan subordinadas al mundo de la interpretación que realiza el sujeto al evocar el tipo de relación que tiene día a día con los profesores.		
Expectativas sobre los compañeros	Conocer los estatus de madurez identitaria nos ha permitido identificar, a través de sus expectativas hacia los compañeros, tendencias respecto a cómo es la relación con ellos y como les afecta.	GA – GP - GM	
	Para GA, es necesario que la relación de aula cambie	GA	
	GP al parecer es un grupo afectado por el mal comportamiento de los compañeros	GP	
	GM manifiesta un rechazo hacia la relación con los compañeros	GM	
	GM no ve solución al mal ambiente de aula	GM	
Factores que bloquean la relación en aula	<ul style="list-style-type: none"> - Preferir estar con los que son conocidos - El miedo a relacionarse - Las malas experiencias del pasado - Los prejuicios que bloquean el acercamiento inicial - Evitar relacionarse con alumnos violentos - La indiferencia que sienten algunos alumnos por relacionarse con los compañeros 		GD1 – GD2 – GD3 – GD4
Ideas para mejorar el clima de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de estudio junto a los compañeros - Unión entre compañeros para ayudar a los más conflictivos - Dinámicas para mejorar las relaciones del grupo - Fomentar el diálogo entre los compañeros - La libertad de elegir con quien trabajar en grupo. 		GD1 – GD2 – GD3 – GD4
Expectativas sobre la educación recibida	Conocer los estatus de identidad de los sujetos ha permitido identificar diferencias y similitudes entre los grupos de madurez	GA – GP - GM	
	En todos los grupos de madurez se espera recibir una buena educación en valores	GA – GP - GM	
	En todos los grupos se reconoce a la familia como principal educador en valores.	GA – GP - GM	
	GA, específicamente estatus de logro, es importante recibir una educación de calidad para su futuro profesional	GA	
	GP es importante que la educación le entregue conocimiento	GP	
	GM espera que su educación sea útil, es decir, le debe servir para encontrar un buen trabajo	GM	
En Resumen	<p>Conocer los estatus de madurez identitaria de los sujetos nos ha permitido reconocer ciertas diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez.</p> <p>En cuanto a la relación familiar, GP presenta rasgos de inmadurez propios de un estatus de aceptación tanto al describir a su familia, como con los conflictos fraternales que se dan en la relación familiar.</p> <p>GM es el grupo que presenta más sensibilidad ante las relaciones familiares tanto en las expectativas hacia la familia, como en la mala relación que desarrollan con el padre.</p> <p>El modelo educativo del padre presenta conflictos en todos los grupos de madurez, mientras que el modelo educativo de la madre, presenta aceptación por todos los sujetos sin</p>		

	<p>diferencias entre los grupos.</p> <p>En todos los grupos se reconoce que tanto el buen ambiente familiar como el mal ambiente influyen en el éxito o fracaso de los estudios. Como así también, influyen las condiciones económicas de la familia y la resiliencia del alumno.</p> <p>La amistad sigue demostrando ser el vínculo más importante entre todos los grupos de madurez. Sin embargo, los grupos inmaduros, GP y GM presentan cierto matiz de desconfianza.</p> <p>El buen rendimiento escolar y el buen comportamiento en clases son las dos variables para que el profesor tenga buenas expectativas sobre un alumno, estas variables trascienden a los estatus de madurez.</p> <p>Al conocer las expectativas hacia los compañeros se ha detectado la insatisfacción de los sujetos hacia el clima de aula y, a través de los estatus de identidad hemos podido reconocer cuales son los estudiantes más afectados en esta relación. Los grupos de discusión han descrito cuáles son las variables personales que bloquean al sujeto al momento de relacionarse con los compañeros. A su vez, han aportado ideas para lograr una relación más cercana con los compañeros.</p> <p>Finalmente, los estatus de identidad nos han permitido conocer tres tendencias diferentes hacia lo que esperan los sujetos de la educación que han recibido. El ámbito de “valores” en educación trasciende a los estatus de identidad.</p>		
--	---	--	--

Tabla Nº 51: Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITAEXPTRA]

4.3.2.2.2. Análisis de la subcategoría: “Conocimientos y sentimientos” [ITAEXPCON]

4.3.2.2.2.1. Análisis individual por grupo de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran en los anexos N°3.3. Ellas nos permitirán comparar las ideas de los sujetos entrevistados a partir de sus conocimientos y sentimientos respecto a ciertas temáticas personales.

Nos interesa explorar acerca de la relación que tienen con los adultos, con la sociedad, sus expectativas laborales y situar al estudiante como sujeto social, llevándolo a comparar, su grado de compromiso con ciertos valores, ante la realidad de otra sociedad del mundo.

Recordamos que la subcategoría que se analiza a continuación, está situada en el contexto que expresa la figura N° 31:

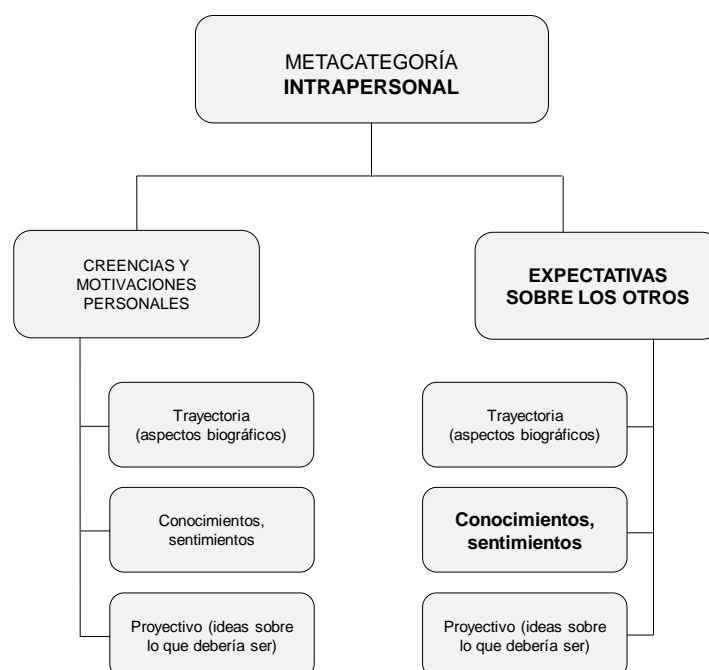


Figura N° 31: Subcategorización para la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPCON]

Para cada grupo de madurez se presentará una tabla que registra las frecuencias de ideas que emergen desde los relatos y que corresponden a la metacategoría

“intrapersonal”, categoría “expectativa sobre los otros”, específicamente la subcategoría “conocimientos sentimientos”.

Las preguntas a analizar son “¿Qué piensas de los adultos?”, “¿Cómo ves a la sociedad?” y “¿Cómo ves el mercado laboral?” En comparación con otras realidades sociales, las preguntas son: “¿Sientes que eres una persona libre, solidaria, tolerante, respetuosa, discriminadora?”, “¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?” y “¿En la familia sientes que hay justicia?”.

Estas preguntas se corresponden con los conocimientos que tiene el estudiante frente a grado de compromiso con la sociedad. A partir de sus estatus de identidad queremos conocer sus expectativas sobre los vínculos que se generan hacia la sociedad. Encontrar en las ideas emergentes, según estatus de identidad, las semejanzas o diferencias si las hubiese e interpretarlas.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL										
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros										
SUBCATEGORÍA: Conocimientos sentimientos										
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS										
¿Qué piensas de los adultos?	¿Cómo ves a la sociedad?	¿Cómo ves el mercado laboral?		Sí	No	No mucho	A veces	¿Qué es eso?	Si me respetan, sí	Intento darme a respetar
Ideas positivas 18	Ideas negativas 26	Ideas negativas 19	Te sientes libre	18		2				
Ideas negativas 12	No lo sé 2	Ideas positivas 1	Eres solidario	19			1			
Nada 1	Ideas positivas 1		Eres tolerante	13			2	3	2	
			Eres respetuoso	15					4	1
			Eres discriminador		20					
			Te educas en un entorno de justicia	6	5	9				
			Vives en un entorno de justicia	17		3				

Tabla N° 52: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]

En primer lugar, queremos recordar que las frecuencias de ideas no se corresponden en algunos casos con la cantidad total de sujetos, porque desde sus relatos se han seleccionado más de una idea por sujeto¹⁰⁰ o porque sólo algunos sujetos han respondido a la pregunta realizada. Para poder desarrollar el análisis de estas preguntas, hemos agrupado las ideas bajo los siguientes ámbitos:

Ideas positivas: Para todas aquellas descripciones positivas de los estudiantes hacia los adultos, la sociedad o el mercado laboral.

Ideas negativas: Para todas aquellas descripciones negativas de los estudiantes hacia los adultos, la sociedad o el mercado laboral.

En la tabla N° 52, se exponen las ideas de los sujetos, clasificadas según sean positivas o negativas. Podemos ver, en primer lugar, que los sujetos de GA tienen una tendencia a pensar cosas positivas de los adultos, reflejadas en las siguientes 18 ideas:

¹⁰⁰ Para efectos de resultados comparativos que realizaremos al final del análisis individual de los grupos para esta subcategoría, los resultados serán expresados en porcentajes como resultado de la media ponderada entre el total de ideas emergentes ante una pregunta, no se considera el total de sujetos.

“hacen muchas cosas”, “siempre están preocupados”, “hay unos buenos y trabajadores”, “hay unos que son como niños”, “son responsables”, “llevan la razón”.

GAS48: “Que son responsables porque son los que se hacen cargo de nosotros. Saben afrontar sus problemas saben cómo afrontarlos.”.

GAS119: “Algunos son muy encantadores y otros no, algunos son ejemplos a seguir y otros no.”.

GAS28: “Que cada vez tienen que preocuparse por temas más graves. Cuando te haces adulto tienes más responsabilidades”.

La segunda tendencia refleja 12 ideas negativas de los adultos, estas son: “son margados”, “son complicados”, “no nos comprenden”, “no piensan en nosotros”, “son pesados”, “son una mafia”, “algunos no son ejemplo”, “desconfiados”, “incoherentes”.

GAS29: “Que no suelen pensar mucho en nosotros”.

GAS37: “Hay otros que no trabajan porque no pueden o porque no quieren o que aún son unos chicos que no quieren experimentar”.

GAS113: “Son como una mafia que no nos quiere dejar hacer nada”.

Solo un sujeto manifiesta no pensar nada respecto a los adultos.

En la siguiente pregunta “¿Cómo ves a la sociedad?”, los sujetos de GA señalan 26 ideas negativas frente a dos sujetos que dicen no saber y una sola idea positiva.

Así, la frecuencia de ideas más significativa dentro de las negativas es “mal económicamente” con una reiteración de 7 sujetos, seguido de 4 sujetos que señalan verla “mal políticamente”. El resto de ideas negativas y de menor frecuencia son: “gente infeliz”, “no está bien”, “perdida”, “mala”, “mucho robo”, “egoísta”, “superficial”, “pasota”, “complicada”, “en decadencia”, “cada vez se estudia menos”, “dividida”.

GAS15: “La sociedad en si pasota, muy pasota sobre todo en los estudios. Están cambiando todo a conveniencia del gobierno”.

GAS18: “Esta ahora la cosa muy complicada, está ahora todo muy difícil, como dice mi madre. Así que ¡Estudia, venga que estudia!”.

GAS99: “La sociedad está en franca decadencia porque cada vez se estudia menos o simplemente para aprobar”.

GAS119: “La veo mal porque hay personas que se están beneficiando y hay otras que lo están pasando muy mal y no veo un contexto de igualdad”.

La tercera pregunta realizada para esta subcategoría fue "¿Cómo ves el mercado laboral?". Aquí, se puede apreciar que en GA, se han registrado 19 ideas negativas frente a una idea positiva.

Así, la frecuencia de respuesta más significativa dentro de las ideas negativas es “mal” a secas, con un registro de 10 sujetos. Seguido de 3 sujetos que señalan que ven el mercado laboral “difícil”. El resto de ideas negativas y de menor frecuencia son: “Parado”, “chungo”, “no es justo”, “fatal”, “crudo”.

Algunos de sus relatos señalan:

GAS15: “Parao, muy parao, pero eso no es culpa nuestra, en si es el gobierno que no sabe manejarlo”.

GAS18: “Eso es lo chungo, chungo, pero chungo”.

GAS48: “Lo veo mal, ahora mismo no hay trabajo por la crisis. Espero que cuando me toque a mí se solucionarán las cosas”.

GAS97: “Es que está muy difícil encontrar un trabajo sobre todo si no tienes ninguna formación ni na' y es por esto que también quiero seguir estudiando si jno! Lo tenemos difícil”.

Frente al compromiso con los valores sociales, que permiten a las personas relacionarse de manera adecuada con los demás. Se considerarán las frecuencias de respuestas más altas para cada uno de ellos. Así, podemos señalar que 18 sujetos se consideran personas libres, 19 sujetos expresan ser solidarios, 13 sujetos manifiestan ser tolerantes. Aquí, llama la atención que 3 sujetos no sabían que es la tolerancia. 15 sujetos expresan ser respetuoso y 4 señalan que su respeto es condicionado a si él también es respetado. Los 20 sujetos que han respondido a esta pregunta señalan que no son discriminadores.

Finalmente, frente a la última pregunta "¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?", 9 sujetos señalan que en el instituto “no mucho”, 5 sujetos declaran que en instituto “no” hay justicia, mientras que 17 sujetos, expresan que sus familias “sí” son un entorno de justicia.

Algunos de sus argumentos para esta última pregunta si hay justicia en el instituto, son:

GAS15: “De justicia en el instituto mucho no hay, pero los profesores ya están muy quemados de los niños”.

GAS18: “Aquí en el instituto no, porque hay muchos casos en que se meten con la gente”.

GAS84: “Siempre llevan los profesores la razón y los alumnos que la llevan no pueden hacer mas porque no los escuchan, entonces se pierde la confianza”.

GAS119: “No, con la gente que hay en el instituto creo que lo están llevando mal. Hay gente que si de verdad viene a estudiar, que quiere estudiar. Pero hay una mayoría que no quiere hacer nada y pues termina dominando y no es justo que los que quieren estudiar no puedan hacerlo”.

GAS19: “No lo sé porque aquí hay maestros que son un poco machistas y desde mi experiencia es algo raro”.

GAS101: “De momento según la gente como piense, pero hay mucho racismo. Porque en mi clase hay un niño que a las personas de color, en plan broma le dicen ¡tú porque no vuelves a tu país! En la relación los compañeros suelen ser muy crueles”.

En general, podemos ver que para los sujetos de GA, en el instituto no se vive en un entorno de justicia por razones como: el profesor está muy quemado con los malos alumnos, los alumnos no respetan a sus compañeros (se meten con la gente), los alumnos que llevan razón no son escuchados porque la razón siempre la lleva el profesor, los alumnos de malos comportamientos dominan el clima de aula y no dejan estudiar, los alumnos identifican situaciones injustas como la tendencia machista de un profesor y la discriminación racial hacia los compañeros extranjeros.

Para los estudiantes de GA en la familia sí se vive en un entorno de justicia. Para esta tendencia, sólo encontramos un argumento, ya que los sujetos responden con un "sí" a secas. Este argumento señala:

GAS46: “Sí. Porque prácticamente las normas son iguales y se respetan”.

En resumen, podemos decir que GA la tendencia es valorar a la figura de los adultos por el difícil rol que tiene que desempeñar en esa etapa de sus vidas.

Frente a la sociedad lo sujetos tienen una imagen claramente negativa de ella tanto por los problemas que ha generado la mala economía en España como por la mala gestión política que desencadena actitudes negativas en las personas.

Para los sujetos de GA el mercado laboral está mal y según sus relatos se puede apreciar que es una de las principales preocupaciones y razones para continuar estudiando y prepararse ante este difícil panorama de futuro.

Respecto al nivel de compromiso con los valores sociales, los estudiantes de GA se sienten personas libres, solidarias, tolerantes, respetuosas y no discriminadoras con las personas. En relación al sentir si se está educando en un entorno de justicia, los sujetos de GA expresan que el entorno del instituto no se educa a través de mucha justicia. Esta es relativa y, en muchos casos, no hay justicia, ya que los alumnos identifican claramente a las personas que con actitudes negativas dominan a las demás por sobre las normas establecidas.

Para los estudiantes de GA, la familia, sí les otorga un entorno de justicia.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL											
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros											
SUBCATEGORÍA: Conocimientos sentimientos											
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS											
¿Qué piensas de los adultos?	¿Cómo ves a la sociedad?	¿Cómo ves el mercado laboral?		Sí	No	No mucho	No sé	A veces	¿Qué es eso?	Si me respetan, sí	Intento darme a respetar
Ideas positivas 17 Ideas negativas 7 No lo sé 3	Ideas negativas 14 No lo sé 1 Ideas positivas 3 Mal y bien 2	Ideas negativas 20	Te sientes libre	18	1	1					
			Eres solidario	19				1			
			Eres tolerante	11	2		1	3	2	1	
			Eres respetuoso	20							
			Eres discriminado		18			2			
			Te educas en un entorno de justicia	13	3			4			
			Vives en un entorno de justicia	18	2						

Tabla Nº 53: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]

En la tabla Nº 53, se expone una clasificación de las ideas, según sean estas positivas o negativas.

En primer lugar, podemos ver que los sujetos de GP tienen una tendencia significativa a pensar cosas positivas de los adultos reflejadas en las siguientes 17 ideas: “son buenos”, “algunos tratan bien”, “son preocupados”, “son la voz de la experiencia”, “trabajan mucho”, “son autónomos, deciden”.

GPS44: “Que son buenos y que hay que echar cuenta de los consejos que te dan”.

GPS68: “Que son la voz de la experiencia, que hay que escucharlos”.

GPS87: “Que son personas capaces de tomar sus decisiones y son autónomas”.

La segunda tendencia refleja 7 ideas negativas de los adultos, estas son: “algunos se enfadan”, “los que tratan mal”, “pesados”, “se sienten superiores”, “muy serios”, “me agobian”.

GPS86: *“Que hay algunos que se aprovechan, que porque son adultos se sienten superiores”.*

GPS90: *“Pues, hay veces que los siento mucho encima de mí, me agobian mucho”.*

GPS121: *“No sé, que algunos son muy serios, que tienen que ser las cosas como ellos digan y yo creo que hay que escuchar la opinión de todos aunque no seamos adultos”.*

Tres sujetos señalan no saber qué piensa acerca de los adultos.

En la siguiente pregunta "¿Cómo ves a la sociedad?", los sujetos de GP señalan 14 ideas negativas, 3 ideas positivas, dos que la ven mal y bien y un sujeto que señala no saber.

Así, dentro del ámbito de las ideas negativas, señalamos que las tres frecuencias de ideas más recurrentes son aquellas en las que 5 sujetos expresan que la sociedad esta “mal por causa de la economía”, “mal por causa de la política” y “la presencia del vandalismo”. El resto de ideas negativas y de menor frecuencia son: “es egoísta”, “criticones”, “dividida”, “más pobre que antes” y “creídos”.

GPS16: *“Pienso que es egoísta que piensa en sí misma, sólo piensan en ellos”.*

GPS77: *“Que critican mucho y que si es así es por algo, hay un peso, una historia”.*

GPS87: *“Que estamos pasando unos tiempos jodidos, complicados y ahora el que era pobre ahora es más pobre y el que es más rico se está volviendo más rico”.*

GPS102: *“Mal, muy mal, por la crisis, hay muchas personas que lo están pasando mal, que se están muriendo”.*

GPS120: *“Pues hay gente que se dedica mucho al vandalismo, hay mucho caso de vandalismo y creo que eso lo hacen por necesidad”.*

La tercera pregunta realizada para esta subcategoría fue "¿Cómo ves el mercado laboral?". El 100% de los sujetos expresa solo ideas negativas.

Así, la frecuencia de respuesta más significativa dentro de las ideas negativas es “mal” a secas, con un registro de 13 sujetos. Seguido de 3 sujetos que señalan que ven el mercado laboral “fatal”. El resto de ideas negativas y de menor frecuencia son: “negro”, “pocas oportunidades”, “grave”, “decae”.

Algunos de sus relatos señalan:

GPS16: “Lo veo negro la verdad, tienes que estudiar mucho para un trabajo que tenga salida”.

GPS66: “Yo lo veo muy mal, es que no hay trabajo para nadie, es que ya nadie trabaja, es que ni la gente con carrera trabaja”.

GPS86: “Fatal, como está todo ahora, están echando a un montón de personas. Hay personas que tienen buenos títulos, que tienen una carrera universitaria y están en el paro”.

Frente al compromiso con los valores sociales que permiten a las personas relacionarse de manera adecuada con los demás, se considerarán las frecuencias de respuestas más altas para cada uno de ellos. Así, podemos señalar que 18 sujetos se consideran personas libres, 19 sujetos expresan ser solidarios, 11 sujetos manifiestan ser tolerantes. Aquí, llama la atención que dos sujetos no sabían el significado de "tolerancia". El total de los sujetos expresa ser respetuoso, 18 sujetos señalan que no son discriminadores y dos reconocen que los son a veces. Finalmente, frente a la última pregunta "¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?", 13 sujetos señalan que en el instituto “Sí” hay justicia, mientras que 18 sujetos expresan que en sus familias “sí” es un entorno de justicia.

Algunos de sus argumentos para esta última pregunta son:

GPS45: “Sí, porque hay gente que no respeta a los demás y si tú sientes que puedes ayudar a ellos pues haces que se sientan mejor”.

GPS77: “Sí, porque si un niño se porta mal le ponen un parte o lo expulsan porque es algo grave”.

GPS107: “Hombre conmigo si hay justicia porque si yo hago o si alguien me hace algo yo sé que a esa personas lo van a castigar por lo que ha hecho, yo creo que las cosas son así”.

En general, podemos ver que para los sujetos de GP tanto en el instituto como en la familia viven y se educan en un entorno de justicia. Porque siente solidaridad con el compañero que es agredido, existe el sistema de partes como una forma de impartir justicia y a las personas que comenten alguna falta son castigadas.

Sólo encontramos un argumento respecto al entorno de justicia en la familia, los sujetos tienden a decir sí a secas. Este argumento señala:

GPS45: “Sí, porque tenemos los mismos derechos”.

En resumen, podemos decir que GP Piensa cosas positivas respecto a la figura de los adultos ya que tienen experiencia y conocimiento agregando a eso las preocupaciones, el trabajo y otras actividades que tiene que desempeñar durante esta etapa de sus vidas.

Frente a la sociedad, los sujetos tiene una imagen negativa de ella tanto, por los problemas que ha generado la mala economía en España, como por la mala gestión política que desencadena acciones nefastas por los sujetos como el vandalismo.

Para el 100% de los sujetos de GP el mercado laboral está mal y según sus relatos se puede apreciar preocupación por su futuro ante la experiencia de los profesionales que se encuentran desocupados.

Respecto al nivel de compromiso con los valores sociales, los estudiantes de GP se sienten personas libres, solidarias, tolerantes, respetuosas y no discriminadoras con las personas. Respecto al sentir si se está educando en un entorno de justicia, los sujetos de GP afirman que, tanto en el instituto, como en la familia, se siente justicia.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL											
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros											
SUBCATEGORÍA: Conocimientos sentimientos											
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS											
¿Qué piensas de los adultos?	¿Cómo ves a la sociedad?	¿Cómo ves el mercado laboral?		Sí	No	No mucho	No sé	A veces	¿Qué es eso?	Si me respetan, sí	Intento darme a respetar
Ideas negativas 12 Ideas positivas 5	Ideas negativas 8	Ideas negativas 9	Te sientes libre	8	3						
			Eres solidario	11							
	No lo sé 1	Ideas positivas 1	Eres tolerante	9				1	1		
	Ideas positivas 1	Normal 1	Eres respetuoso	9							
			Eres discriminado		11						
			Te educas en un entorno de justicia	2	6			2			
			Vives en un entorno de justicia	9			1	2			

Tabla Nº 54: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos"

En la tabla Nº 54, se expone la clasificación de las ideas del grupo GM, según sean estas positivas o negativas.

En primer lugar, podemos ver que la tendencia de GM respecto a los adultos es negativa. 12 ideas reflejan los siguientes pensamientos: “son esclavos”, “seres peleados”, “pesados”, “negativos”, “amargados”, “enfadados”, “subestiman al adolescente”, “se complican” y “agobian”.

GMS74: “Que son esclavos de esta sociedad”.

GMS75: “Que son seres que están todo el día peleados, discutiendo, pensando si está limpia la casa o no, si tiene trabajo y si pueden comer los hijos”.

GMS79: “No me gusta que cuando hablo con una psicóloga o algo parecido me traten como si yo fuera un expediente”.

GMS85: “Que se complican mucho, cogen o ven un problema y lo ven de una manera tan negativa que imaginan lo peor”.

La segunda tendencia refleja 5 ideas positivas de los adultos, estas son: “son valientes”, “son cultos”, “preocupados”, “responsables”, “a veces bien”.

GMS59: “que son personas que hay que escucharlas para aprender cosas de la vida, que son personas cultas en la experiencia”.

GMPS114: “Que hay gente muy responsable y hay otra que no lo es”.

En la siguiente pregunta “¿Cómo ves a la sociedad?”, los sujetos de GM señalan 8 ideas negativas, una idea positiva y uno, no lo sabe.

Así, dentro del ámbito de las ideas negativas, señalamos que las dos frecuencias de ideas más recurrentes son aquellas en las que dos sujetos expresan que la sociedad esta “fatal” y dos sujetos expresan a secas que la sociedad esta “mal”. El resto de las ideas negativas y de menor frecuencia son: “es egoísta”, “mal por la economía”, “nos manejan”, “desordenada” y “decadente”.

GMS46: “Que cada uno va a su bola, que ya nadie se preocupa de nadie y así me estoy viendo yo porque hago lo que quiero y no me importa lo demás”.

GMS59: “Últimamente mal, porque el tema de la crisis, el problema estudiantil mucho caos. Pero más que nada por el trabajo la gente sufre”.

GMPS75: “Lo veo fatal, empezando por España, es un país inútil que no hace bien nada. Siempre la cagan. Hay países que tiene dinero y cosas que España nunca va a tener”.

GMS79: “Desordenada, podríamos ir mejor que la gente no se preocupa por nadie. Que la gente no puede fiarse de nadie, siempre tienes que ir pendiente si te van a engañar o no te van a engañar”.

GPM105: “Decadente, porque se están infravalorando los derechos humanos, cada vez hay más conflictos en entornos cercanos como amistades, familia”.

La tercera pregunta realizada para esta subcategoría fue “¿Cómo ves el mercado laboral?”, donde 9 sujetos expresaron ideas negativas.

Así, la frecuencia de respuesta más significativa dentro de las ideas negativas es “mal” a secas, con un registro de 5 sujetos. El resto de ideas negativas y de menor frecuencia son: “chungo”, “fatal”, “hay que prepararse bien”.

Algunos de sus relatos señalan:

GMPS46: “Muy chungo, que cuando trabaje espero que todo esté mejor”.

GMS59: “Muy mal, porque tanta persona parada que hay, los bancos se están llevando todas las ayudas, son unas rata”.

GMS105: "Nefasto, fatal cada vez más despidos, bajan los sueldos. Aunque digan que el dinero no da la felicidad para un capricho te sirve. El dinero sí influye en tus posibilidades en tu vida".

Frente al compromiso con los valores sociales, que permiten a las personas relacionarse de manera adecuada con los demás. Se considerarán las frecuencias de respuestas más altas para cada uno de ellos. Así, podemos señalar que 8 sujetos se consideran personas libres, el 100% de los sujetos expresan ser solidario, 9 sujetos manifiestan ser tolerantes, mientras que un sujeto no sabía el significado de tolerancia. El total de 9 sujetos expresa ser respetuoso. El 100% afirma que no son discriminadores. Finalmente, frente a la última pregunta "¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?". La frecuencia más recurrente corresponde a 6 sujetos que señalan que en el instituto "no" es un entorno de justicia. Mientras que 9 sujetos expresan que en sus familias "sí" es un entorno de justicia.

Algunos de sus argumentos para esta última pregunta, en el instituto no hay justicia, son:

GMS46: "De vez en cuando, en el instituto, hay reglas pero esas son, cada uno hace lo que le da la gana".

GMS74: "Para algunas cosas sí, para otras no. Cuando yo llegué al instituto me sentía muy, muy discriminada yo vestía diferente entonces ahí no había justicia".

GMS83: "Hay gente que comienza a discriminar a los demás, a insultarlos y como algunos son tímidos empiezan a decirle cosas o que sean muy atrevidos creo que no es correcto. Y sobre todo los adultos no se dan cuenta de esos abusos".

GMS105: "Hay cosas injustas como suele pasar si hay un gracioso que haga algo malo, ya castigan a toda la clase y dicen que somos una unidad, pero no, solo lo ha hecho una persona".

GMS115: "Instituto no mucha porque se hacen muchas diferencias entre alumno y profesores, hay muchos profesores que humillan la verdad y lo hacen a conciencia".

GMS117: "En el instituto no hay justicia porque algunas veces culpan a los demás sin tener ellas la culpa, que a lo mejor por uno se perjudican todo".

Para el grupo GM el instituto es un entorno en el que es difícil percibir justicia ya que según los relatos de los alumnos las normas no son ni claramente aplicadas, ni justamente aplicadas ya que se viven abusos como la discriminación, la humillación, los insultos. Abusos donde el adulto es percibido como una autoridad negligente porque al no hacer nada o no imponer las normas consiente [sic] el acto abusivo.

Los sujetos expresan que la familia si es percibida como un entorno de justicia, la tendencia de respuesta es decir sí a secas, encontramos solo un argumento de respuesta:

GMS46: "Sí, bueno de vez en cuando, pero sí. Porque prácticamente las normas son iguales y se respeta".

En resumen, podemos decir que, para GM, la figura de los adultos es percibida negativamente por estos sujetos ya que para ellos las personas adultas son esclavos de la sociedad y que se encuentran en permanente estados emocionales negativos.

Por otro lado, podemos apreciar los duros argumentos que expresan estos sujetos frente a la sociedad ya que para ellos la sociedad está mal, fatal tanto a nivel de relaciones entre ciudadanos como a nivel nacional, es importante ver que para estos estudiantes las ideas negativas emergen, en muchos casos, desde sus propias experiencias negativas o en los efectos que tienen en sus vínculos más cercanos como son la familia y los amigos.

GM también expresa que el mercado laboral está mal y según sus relatos se puede apreciar preocupación y crítica ante la falta de trabajo, oportunidades futuras para ellos y la necesidad del dinero.

Respecto al nivel de compromiso con los valores sociales, los estudiantes de GM sienten ser personas libres, solidarias, tolerantes, respetuosas y no discriminadoras con las personas. Respecto al sentir si se está educando en un entorno de justicia, los sujetos de GM afirman que en el instituto no se educa en un entorno de justicia, ya que hay negligencia por parte de los adultos hacia situaciones de abuso en las relaciones; mientras que en la familia sí se vive y educa en un entorno de justicia.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 32, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" de la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPCON].

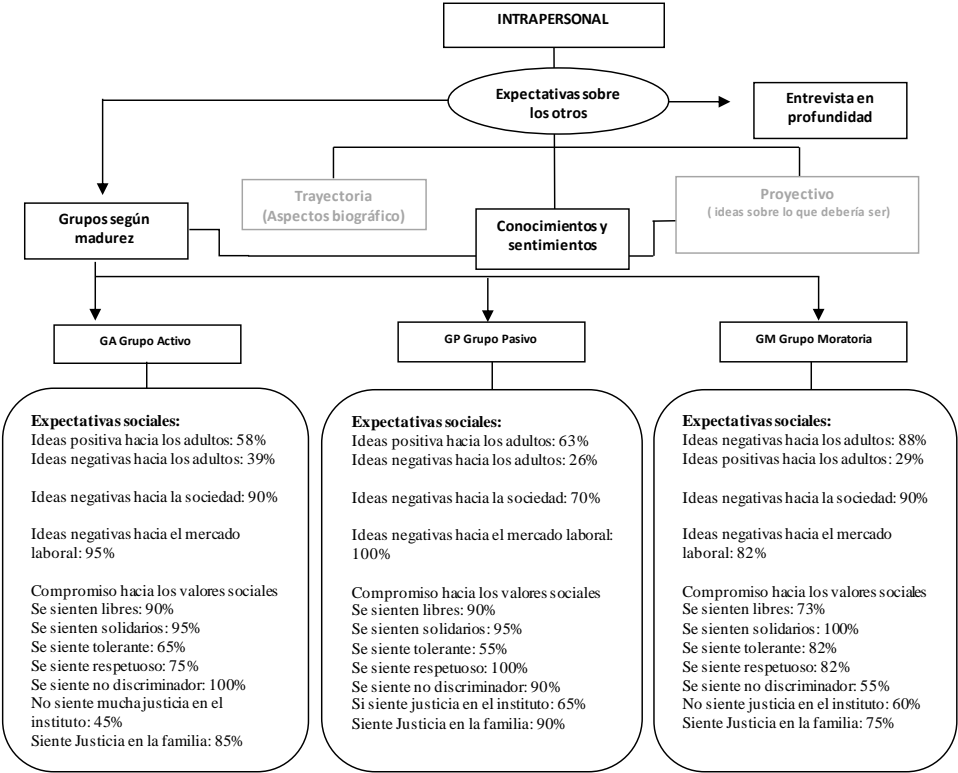


Figura N° 32: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]

4.3.2.2.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 55, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Expectativa sobre los otros		
Subcategoría Conocimientos sentimientos		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Expectativas sociales <i>Pensamientos sobre los adultos</i>	Idea positiva hacia los adultos	GA – GP
	GA valora a los adultos por el difícil rol que tienen que desempeñar en esa etapa de sus vidas	GA
	GP valora a los adultos por la experiencia y el conocimiento y las responsabilidades en esta etapa de sus vidas.	GP
	Idea negativa hacia los adultos	GM
	GM no valora la figura de los adultos porque para ellos son esclavos de la sociedad y se encuentran en un permanente estado emocional negativo	GM
	En todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, la sociedad es percibida negativamente	GA – GM - GP
	Para GA, la sociedad está mal por los problemas de la economía y mala gestión política	GA
	Para GP, la sociedad está mal por los problemas de la economía, la mala gestión política lo que ha desencadenado vandalismo.	GP
	Para GM, la sociedad está mal, fatal tanto a nivel de relaciones entre ciudadanos como a nivel nacional	GM
<i>Pensamientos sobre el mercado laboral</i>	Para todos los grupos de madurez, sin diferencia de estatus, el mercado laboral está mal	GA – GP – GM
	Para GA, la falta de oportunidades del mercado laboral son una de sus preocupaciones y motivaciones para seguir estudiando y sentirse preparado para este difícil panorama social	GA
	GP centra sus preocupaciones por su futuro laboral centra su atención en las experiencias de los profesionales que se encuentran desocupados	GP
	GM manifiesta preocupación y crítica ante la falta de trabajo, oportunidades futuras para ellos y la necesidad del dinero	GM
<i>Compromiso con los valores sociales</i>	En todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, los sujetos se sienten libres, solidarios, tolerantes, respetuosos, no discriminadores con sus pares.	GA – GP – GM
	Para los grupos GA y GM en el instituto no se educa en un entorno de justicia.	GA - GM
	Para GP, en el instituto sí se educa en un entorno de justicia	GP
	GA expresa que en el instituto no se vive mucha justicia, ya que los alumnos identifican claramente a las personas que con actitudes negativas dominan a las demás por sobre las normas establecidas.	GA
	GM expresa que en el instituto no se educa en un entorno de justicia ya que hay negligencia por parte de los adultos	GA

	hacia situaciones de abuso en las relaciones que se generan durante el proceso educativo.	
	En todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, la familia sí es un entorno de justicia	GA – GP – GM

Tabla Nº 55: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos, sentimientos" [ITAEXPCON]

En la tabla Nº 55, podemos apreciar que ante la pregunta "¿Qué es lo que piensan los estudiantes respecto a los adultos?", sólo el grupo GA y GP manifiesta una tendencia positiva de ideas hacia ellos. Para GA, los adultos cumplen roles muy complicados por los cuales son admirados. Para GP, los adultos representan la voz de la experiencia y el conocimiento además de tener muchas responsabilidades en esta etapa de sus vidas. Al contrario de estas ideas, GM expresa que los adultos son esclavos de la sociedad y que son personas que mantienen un constante estado emocional negativo.

Por otro lado, todos los grupos señalan que la sociedad está mal. GA dice que esta realidad es consecuencia de la negativa realidad económica que vive la sociedad española y la mala gestión política para solucionarla. GP señala las mismas ideas que GA pero agrega que el vandalismo es una consecuencia de esta cruda realidad. GM destaca las pésimas relaciones humanas a nivel nacional.

Respecto al mercado laboral, todos los grupos expresan que está mal y en consecuencia de ello, esta cruda realidad se transforma en una de sus principales preocupaciones para su futuro profesional y laboral.

En todos los grupos, sin diferencia de estatus, expresan sentirse libres, solidarios, tolerantes, respetuosos y que no discriminan a sus pares. Las diferencias las encontramos cuando hemos preguntado si siente que se está educando en un entorno de justicia. La tendencia en GA señala que en el instituto no siente mucha justicia porque existen personas con actitudes negativas que dominan a las demás por sobre las normas establecidas en el instituto. GP señala que sí siente que en el instituto se educa en un ambiente de justicia y GM expresa que no siente que en el instituto se eduque en un entorno de justicia ya que hay negligencia por parte de los adultos de la institución cuando no hacen nada ante los abusos que se viven en la relación de aula y otras.

Finalmente, todos los grupos, sin diferencia de estatus, sienten que en el entorno familiar sí hay justicia.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las preguntas serán analizadas con la intención de apreciar desde los conocimientos y sentimientos de los sujetos, las expectativas sociales que les generan las personas adultas, la sociedad, el mercado laboral y, por último, el nivel de compromiso hacia ciertos valores sociales que permiten la buena relación con las demás personas.

En el siguiente gráfico N° 61, mostramos comparativamente las ideas que tienen los sujetos con la familia y amigos.

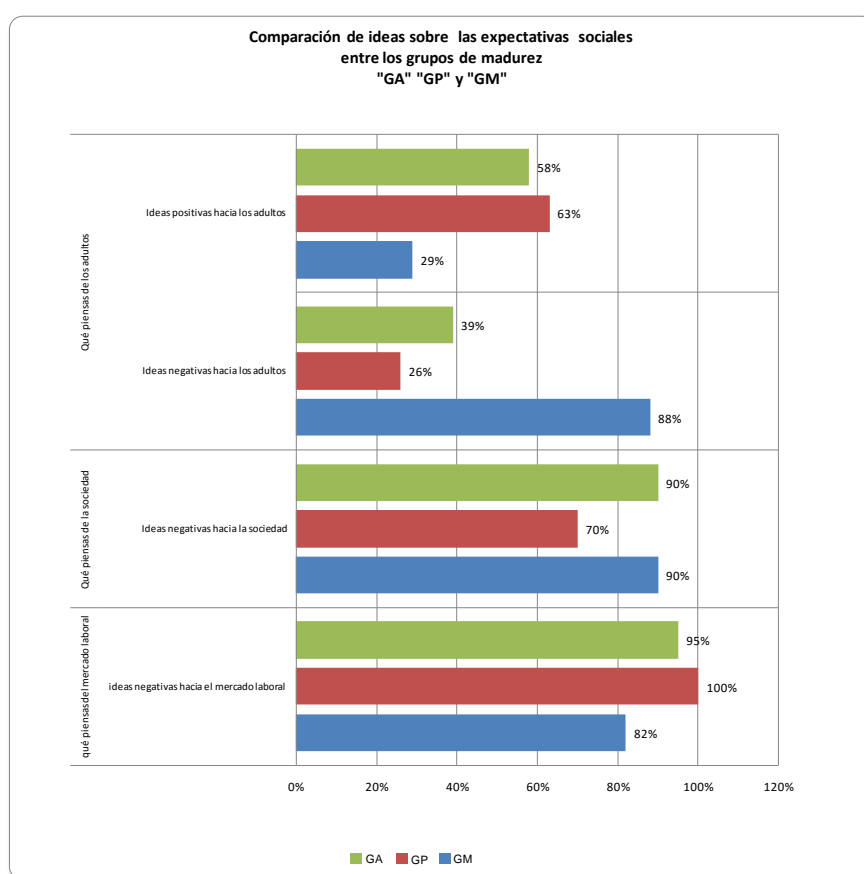


Gráfico N° 61: Comparación de frecuencias de ideas en GA, GP y GM, respecto de las expectativas sociales

Según los datos que hemos registrados a través del gráfico N° 61, podemos ver que para la pregunta "¿Qué piensas de los adultos?", los grupos de madurez presentan diferencias. Si bien el grupo GA tiene un 58% de aprobación hacia la imagen positiva de los adultos y GP un 63%, siendo esta última la frecuencia más significativa, llama la

atención que la frecuencia de GM sea de un 88% de desaprobación hacia la imagen de los adultos.

Como ya hemos visto anteriormente, la crisis de identidad que vive el adolescente le permite enfocarse hacia una consolidación de su individualidad que lo diferencia de los otros. Erickson (1968) señalaba que la adolescencia es un periodo de transformación en el cual el sujeto pierde lo que es hasta ese momento, pierde su identidad y, por lo tanto, es invadido por un sentimiento de hostilidad hacia aquel o aquellos que le ofrecen el papel adecuado. Este papel es sugerido por la familia y por todas aquellas identidades que le rodean.

“Cualquier aspecto del papel requerido, o bien todo él –ya se trate de la masculinidad o la feminidad, de o la nacionalidad o la pertenencia a una clase social– puede convertirse en el principal foco de agrio desdén por parte del joven o de la joven” (Erickson, 1968:173).

Partiendo de este principio que nos proporciona Erickson, estableceremos las comparaciones entre los grupos de madurez.

Comenzamos diciendo que los sujetos del grupo GA se encuentran en un punto de madurez en el que se está definiendo su propia forma de ser adultos, consolidando sus aspiraciones hacia lo que le pide la sociedad.

A través de las ideas positivas que ha expresa el 58% de los sujetos, reconocemos en ellas ciertos atributos hacia estos modelos que influyen en su educación y en la configuración de su identidad personal. Al analizar sus ideas positivas podemos ver que la mayoría de los relatos expresan más cualidades que valores. Así, las cualidades que han expresado los sujetos son las siguientes: GAS25 y GAS92 “preocupación hacia ellos (los jóvenes)”, GAS28 “preocupación a temas graves”, GAS48 “saben afrontar problemas”, GAS84 “influeniarnos hacia lo mejor”, GAS37 “son trabajadores”, GAS37 “no llevan una vida fácil, hacen muchas cosas”. Y por otro lado destacan valores como, GAS54 “sabiduría”, GAS25 “responsabilidad” y GAS62 “diálogo”.

Así, podemos ver que GA manifiesta en sus expresiones una estabilidad emocional que le permite vivir adecuadamente el proceso de consolidación personal.

Estos sujetos se encuentran en una clara etapa de construcción, cogiendo los rasgos propios del modelo adulto que le permitirán independencia y autonomía. En este caso, podemos ver que para los sujetos de GA el modelo adulto se basa en trabajar y la integración de valores como la responsabilidad y la sabiduría.

En GP podemos apreciar que el 63% de las ideas positivas de los sujetos hacia los adultos, reconocen en ellos atributos como, GPS45 “solucionan problemas”, GPS66 y GPS102 “preocupación hacia ellos (los jóvenes)”, GPS76 y GPS120 “son trabajadores”, GPS77 “hacen muchas cosas”, GPS68 “voz de la experiencia” y actitudes sociales positivas como: GPS44 y GPS64 “son buenos”, GPS67 “buena gente” y GPS87 “son autónomos”.

Así, podemos ver que GP al igual que GA destaca de los modelos adultos la capacidad del trabajo y “*hacer muchas cosas*”. Por otro lado, hacen énfasis en el conocimiento que tienen los adultos y en el poder de decisión. Los adultos son descritos como personas buenas, sin destacar algún valor específico. Por lo tanto, podemos decir que GP se encuentra en una etapa de aceptación del modelo de adulto, en una observación de las acciones rutinarias que realizan y de las que pronto pasarán a realizar ellos mismos. Esto se ve reflejado en lo que nos dice uno de los estudiantes:

GPS107: “Así en general que cuando dejas de estudiar llegas a buscar un trabajo, formas tu familia, te casas y sigues trabajando para mantener tu familia y eso ahora mismo no veo las cosas de otra manera”

Finalmente, GM es el grupo que marca la diferencia al expresar en un 88% ideas negativas hacia la figura del adulto. Aquí, nos resuenan aún más las palabras de Erickson (1968) ya que podemos percibir que para estos estudiantes la figura de los adultos despierta en ellos ese sentimiento de “agrio desdén” lo que nos puede indicar que estos sujetos se encuentran en las puertas de una crisis identitaria, el comienzo de un camino hacia la consolidación de la individualidad. Así, GM en este sentido se encuentra en búsqueda de aquello que lo diferencie de los otros.

En los relatos de GM se describe al adultos como aquellos que abusan de un poder GAS79 “piensan que llevan razón en todo”, GAS83 “son unos pesados, GAS105 “menosprecian al adolescente”, GAS117 “siempre te dicen lo que hay que hacer”. Por

otro lado los adultos son un modelo que carece de libertad y felicidad GAS74 “son esclavos de esta sociedad”, GAS75 “son seres que están todo el día peleados”, GAS85 “son negativos”, GAS115 “se complican la vida”.

Así, podemos ver que GM se encuentra en un proceso de desestabilización emocional producida por la percepción del modelo adulto. Un periodo de crisis en que rechaza radicalmente muchas de las acciones que realizan los adultos en las que ellos (jóvenes) se ven afectados, además una crítica hacia la actitud emocional negativa que mantienen los adultos que contradice el principio esencial de la felicidad de las personas.

Para Coleman (1980) señalaba que los individuos enfrentan el desafío de aceptar el cambio de la propia imagen corporal y, gracias a su desarrollo intelectual y emocional, contar con recursos que les ayudarán a definir aquellas dimensiones requeridas para constituirse en un ser adulto. Una de ellas consiste en la construcción de una persona independiente, capaz de tomar decisiones con responsabilidad. La independencia emocional la ejercerá a la hora de enfrentarse a las necesidades provocadas por la sociedad (trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades).

En el estudio *Adolescentes de hoy. Aspiraciones y modelos*” Delpino (2010), se señala, en su apartado, “*La persona que quieren ser*”, que el perfil de adulto que los adolescentes creen que desean ser se compone, en primer lugar, por el éxito, aspiración que responde a un mandato social y mediático, destinado a convertirse en rasgo. En segundo lugar, destacan aquellos elementos que desde la formación Primaria en las familias y en la escuela se aspira a desarrollar en las generaciones jóvenes: la responsabilidad y la capacidad de trabajo. Estas dos últimas cuestiones se corresponden con las ideas positivas que tienen los jóvenes acerca de los adultos en el grupo GA y GP. Este estudio también señala que dos de cada cinco (42%) adolescentes entrevistados les gustaría ser triunfadores. Uno de cada tres (32,2%) indicaba que les gustaría ser trabajadores y otro grupo casi de la misma proporción (31,1%) indicaba que les gustaría ser responsables. Otra cuestión interesante de mencionar de este estudio es la diferencia de respuesta que existe entre los centros concertados y los públicos. El porcentaje de estudiantes que elegían ser triunfadores era mayor entre los estudiantes que asistían a centros concertados (46,4%) frente a los estudiantes matriculados en

centros públicos (39,7%). Por otra parte, entre los estudiantes que eligieron las opciones de ser responsables y ser trabajadores había un porcentaje mayor de quienes asistían a los centros públicos frente al de quienes asistían a los centros concertados.

En resumen, podemos decir que, a partir del análisis de esta pregunta, hemos comprobado que al conocer los estatus de identidad personal se observan diferencias en los estados emocionales e intelectuales que experimentan los estudiantes frente a la imagen que proyectan los adultos, considerando que estos últimos son esenciales en su educación y en la configuración de su identidad personal.

Hay que tener en cuenta que los alumnos de 4º de la ESO se encuentran en un momento de término de una educación obligatoria y, por lo tanto, es también una oportunidad para poner en práctica su autonomía y enfrentar decisiones significativas para su futuro profesional o laboral en la sociedad.

Aspectos a destacar en los grupos, por ejemplo GA se percibe que acentúa su equilibrio emocional el que le permite vivir el proceso de consolidación de manera estable. Para GA las ideas positivas hacia el modelo adulto se basan en atributos como el trabajo y en la integración de valores como la responsabilidad y la sabiduría.

GP, al igual que GA tiene una tendencia de ideas positivas hacia la imagen de los adultos, pero desde una clara aceptación del modelo de adulto que conocen. Sus ideas están basadas en la observación de las acciones rutinarias que realizan los adultos y de las que pronto pasaran a realizar ellos mismos sin cuestionamientos. Por lo tanto, podemos decir que GP aún no entra en un proceso de crisis identitaria.

GM es sin duda el grupo de madurez que marca la diferencia con una fuerte tendencia de ideas negativas hacia los adultos. Lo que nos hace pensar que se encuentran en proceso de crisis identitaria en el que rechaza radicalmente tanto las acciones como las emociones negativas que tienen los adultos en sus vidas.

La segunda y tercera pregunta en esta subcategoría son “¿Qué piensas de la sociedad?” y “¿Cómo ves el mercado laboral?”

Como podemos ver en el gráfico N° 61, en todos los grupos, sin diferenciar estatus de madurez, la tendencia de las ideas de los sujetos nos indican que tanto la

sociedad como el mercado laboral son percibidos negativamente por la mayoría de los estudiantes.

Desde los análisis individuales de los grupos de madurez, desarrollado en el apartado anterior, procederemos a analizar comparativamente las ideas de los grupos de madurez.

Recordemos que, para GA, la sociedad está “mal”. El 90% de las ideas que emergen para esta pregunta son negativas. Para estos sujetos la causa de los problemas en la actual sociedad tiene su origen en la crisis económica y en la mala gestión de la política para abordarla.

A causa de esta problemática económica, los sujetos señalan sub-ideas que describen las situaciones que ellos perciben como una consecuencia negativa en la sociedad. Así, para los estudiantes de GA la gente se siente “infeliz”, “perdida” y cada vez más “egoísta” y en “decadencia”, porque cada vez se estudia menos.

A consecuencia del sentido que toman las ideas negativas de la pregunta anterior, es que podemos unir estas respuestas con las que emergen en la tercera pregunta para todos los grupos de madurez.

Así, podemos ver también en el gráfico N° 61, que las ideas que emergen en GA para la tercera cuestión, “¿Cómo ves el mercado laboral?”, son en un 95%, de tendencia negativa.

Para GA, el mercado laboral está “mal”, las sub-ideas que emergen para describir aún más esta tendencia son que el mercado laboral está “parado”, “chungo”, “difícil”, “fatal”, “crudo” y que “no es justo”. Esta interpretación de la realidad por parte de los sujetos genera en ellos la preocupación de sentirse preparados al momento estudiar una carrera profesional y salir a trabajar. Es por esta razón que algunos sujetos señalan que harán más énfasis en sus estudios para sentirse preparados cuando llegue su momento de salir al mercado laboral.

En GP la tendencia de ideas, respecto a cómo ven a la sociedad, es negativa en un 70%. Al igual que en GA, los estudiantes de GP, señalan que la sociedad está mal a causa de la crisis económica y de la mala gestión de la política para dar una solución

efectiva. Las sub-ideas que refuerzan a esta tendencia señalan que la sociedad “está más pobre que antes”, “se genera vandalismo” y que “la gente se está muriendo”.

En el gráfico N° 61, podemos ver que GP tiene una tendencia de un 100% de ideas negativas respecto a cómo ven el mercado laboral. Para ellos este ámbito de la sociedad decae y ofrece cada vez menos oportunidades. Es así, como al igual que en GA, los sujetos expresan tanto explícita como implícitamente una preocupación ante las experiencias de los profesionales que se encuentran en paro. Los estudios cobran real importancia para sacar una carrera que los prepare bien al momento de salir a trabajar.

Finalmente, GM también presenta una frecuencia alta de ideas negativas ante su percepción de la sociedad. El 82% de las ideas generadas son negativas. Para estos estudiantes la sociedad se encuentra “mal”, “fatal”. Si bien las ideas tienden a reforzar la problemática de la crisis, estos sujetos hacen referencia a otro tipo de problemáticas como por ejemplo, “el individualismo”, “manipulación hacia el ciudadano”, “la desconfianza entre los ciudadanos por el constante engaño entre las personas”, “la influencia de los malos ejemplos”, “la decadencia de los valores sociales que provoca conflictos en los entornos cercanos como la familia y las amistades”, “la superficialidad de valorar más el aspecto físico” y “la corrupción”.

Así, podemos decir, que GM expresa la problemática de la sociedad a partir de sus vivencias personales y de los efectos que producen en sus círculos más cercanos. Si bien este grupo al igual que GA y GP tiene una tendencia de ideas negativas hacia la percepción de la sociedad, no se percibe una tendencia de sub ideas que den sentido a este malestar. Los sujetos de GM entregan una variedad de ideas o líneas problemáticas que emergen desde el ámbito personal hacia lo global.

La tendencia de ideas negativas hacia como perciben el mercado laboral es de un 82%. Solo dos sujetos hacen referencia a su preocupación personal respecto a sentirse bien preparados al momento de ingresar al mercado laboral de España.

Hasta aquí, podemos decir que el malestar que sienten los estudiantes hacia la sociedad y el mercado laboral está en todos los grupos de madurez, por lo tanto, esta situación trasciende a los estatus de madurez.

En el artículo *Juventud, políticas públicas y crisis en España ¿triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?* de Planas y otros (2014), se señala que antes del estallido oficial de la crisis financiera internacional (en otoño de 2008), algunos estudios habían puesto de manifiesto la vulnerabilidad social de amplias capas de la juventud, en los ámbitos laboral, educativo, residencial y reproductivo. Lo que se resumió en un estereotipo generacional: el mileurista (el sujeto joven sobradamente preparado que gana menos de 1000 euros al mes y por ello tiene dificultades para emanciparse de sus padres)¹⁰¹ lo que desencadenó en la evolución del paro juvenil.

Los datos de la Encuesta a la Población Activa (EPA) (INE, 2012) señalan que las tasas de desempleo ya eran elevadas antes del inicio de la crisis. Entre 2008 y 2012 las tasas aumentaron exponencialmente, aunque de manera desigual según los grupos de edad. Para los sujetos adolescentes de edades entre 16 y 19 años, se pasó del 39,41% al 72,65%; para los jóvenes entre 20 y 24 años de edad, se pasó del 20,40% al 49,13%; para la gente joven ubicada en el rango etario de 25 a 29 años, aumentó del 13,60% al 32,19%; y para la población, en general, se incrementó del 11,34% al 25,03%. En resumen: en el año 2012 señalaba que estaban en paro 2 de cada 10 personas adultas, 5 de cada 10 jóvenes y 7 de cada 10 adolescentes¹⁰².

España ocupa el primer lugar en cuanto a fracaso escolar y de mala inserción laboral de los jóvenes. Según los datos recogidos por la Unesco (2012). Uno de cada tres sujetos jóvenes españoles de entre 15 y 24 años de edad dejaron sus estudios antes de acabar la enseñanza Secundaria, frente a la media europea de uno de cada cinco.

El artículo de Planas y otros (2014) concluye que en tiempos de crisis, las políticas de juventud están intentando sobrevivir sin poder asegurar que las redes de protección tradicionales (la familia, las ONG y el Estado de Bienestar) cumplan su función. Las políticas de austeridad están llevando al límite los programas y servicios de juventud. Se reducen drásticamente los recursos destinados a estas políticas y en su

¹⁰¹ La noción fue propuesta por una joven estudiante en una carta al director publicada en el principal periódico español en 2005, y asumida luego como emblema generacional (Freire, 2006). Con el inicio de la crisis, en lugar de mileuristas los jóvenes empezaron a ser nombrados como "nimileuristas".

¹⁰² Los efectos de la crisis en la juventud española pueden resumirse en dos arquetipos mediáticos convertidos en objeto de investigación. Por una parte, los Ni-Nis, jóvenes que supuestamente ni estudian ni trabajan (Navarrete Dir, 2011) y por otra parte, los Indignados, jóvenes y no tan jóvenes activistas del movimiento 15-M, que en mayo de 2011 ocuparon las plazas de la mayoría de ciudades españolas en protesta contra la clase política, oponiendo a la imagen del Ni-Ni la del Sí-Sí-Sí: la del sujeto joven que además de estudiar y trabajar –precariamente le queda tiempo para comprometerse en una salida solidaria de la crisis (Gallego, 2011).

lugar se multiplican exponencialmente las necesidades de los sujetos jóvenes. Es así, como la juventud desaparece simbólica y físicamente del centro del escenario; donde las políticas de juventud desaparecen o se subordinan a las políticas de seguridad; donde la investigación se reduce o se alimenta de estereotipos mediáticos y el trabajo social con jóvenes subsiste a base de voluntarismo y austeridad.

Hay que recordar que en una sociedad, el futuro de los actuales sujetos adultos depende del capital social de la generación joven.

Desde los grupos de discusión, los sujetos señalan que las problemáticas que se viven en educación y que no permiten acceder a una educación de calidad son cuestiones que derivan del sistema. La crisis económica y la mala gestión política con que se está enfrentando esta situación, es una de sus principales preocupación de cara a un futuro sin oportunidades. Ya que volvemos a señalar que estos sujetos son estudiantes de 4º de la ESO y se encuentran en un momento de decisiones frente a su futuro profesional.

Los estudiantes tienen claro que para poder acceder a un puesto de trabajo tiene que estar preparados profesionalmente y esto depende en gran medida de las oportunidades económicas que les puedan dar tanto sus familias como el Estado. Desde los debates emergen las siguientes líneas de efectos negativos de la crisis económica española.

Los efectos negativos de la crisis en la familia:

GD1S121: *“Hay personas que se están muriendo de hambre en la calle, que han perdido su casa y hay políticos que tienen casa y ni siquiera les duele”.*

GD2S77: *“Es que vamos a volver a la España de antes, los ricos estudian y los pobres trabajan, claro y si ‘pueden’, es que estamos volviendo a la España de antes”.*

GD2S105: *“Y eso que dicen ‘no ha tenido éxito la huelga’ y luego que lleguen los sindicatos diciendo ¡éxito total! eso ¿qué es?”.*

GD2S105: *“Yo creo que nadie se suicida por egoísmo, sí que hay que pensar que claro para que una persona se quiera suicidar y manda a la mierda el instinto de supervivencia que tenemos por naturaleza, eso es porque una persona lo tiene que estar pasando fatal”.*

GD3S71: *“Estamos con la crisis económica que en todo asfixia, en plan que no hay dinero, que nadie tiene dinero para nada, que la gente se queda protestando pero no en la calle, sino desde el bar o desde el sofá y no salen a luchar por lo suyo”.*

GD3S86: *“Hay gente que lo está pasando fatal y hay otra que está bien pero hay gente que no se le echa cuenta y no hace nada por ellos”.*

GD4S113: *“Un padre que tiene 3 porque ya es alimentar a 3, vestir a 3, hacer que estudien3, que es muy diferente”.*

GD4S114: *“Pero si es eso lo que quieren, mientras más muertos de hambre mejor. Que los ricos sigan más ricos y los pobres sigan más pobres”.*

GD3S74: *“Es que con esto uno se da cuenta que hay más diferencia social, los ricos son más ricos los pobres son más pobres”.*

GD4S107: *“Y aquí viviendo una persona con 500€ al mes para una persona que tiene 4 hijos, una madre que está mala y el marido en paro y pagar luz, agua, comida, vamos que es una broma”.*

Los relatos aquí expuestos, manifiestan a modo general cómo perciben los estudiantes de 4º de la ESO los efectos que produce la crisis económica en las familias españolas. Para ellos, la crisis ha provocado un retroceso significativo en cuanto a la equidad y movilidad de las clases sociales de España. Los relatos más emotivos son aquellos en que se percibe el enfado y la impotencia ante la insensibilidad de la clase política por el sufrimiento que padecen las familias, cuyos ingresos económicos están por debajo del gasto mínimo mensual que necesitan para vivir; familias víctimas de los desahucios; familias víctimas de los suicidios; huelgas silencias e inamovilidad civil. Los alumnos de 4º de la ESO son conscientes de la infelicidad del ciudadano víctima de la crisis económica.

- Los efectos de los recortes en educación:

GD4S114: *“Ahora los estudios te los tienes que pagar tú, entonces eso es porque no quieren que la gente estudie, ponen más pruebas de selección, es que quién va a estudiar media vida vamos”.*

GD1S68: *“Hay cosas que no están funcionando, por ejemplo los recorte educativos, es que ahora en Europa no quieren invertir en la población al contrario quitarnos y quitarnos para dárselo a los cabrones por ahí”.*

GD1S46: *“Es que con los recortes por ejemplo te quieren quitar filosofía y esas cosas que son de pensar y ¿para qué? Para tenernos más tontos y nos puedan seguir robando”.*

GD1S46: *“No sabemos ni de economía, ni de política. Si quieres saberlo, tienes que informarte a parte”.*

GD2S105: *“En los materiales del instituto, en la misma clase que quitan profesores y meten más gente en las clases y no se puede aprender bien, dan más responsabilidades”.*

Los estudiantes de 4º de la ESO exponen aquí sus ideas respecto a cómo les afecta los recortes en educación. Por un lado, podemos reconocer el malestar que sienten los sujetos porque las medidas aplicadas por el sistema discrimina. Ya que las posibilidades de acceder a la educación superior son cada vez más difíciles. Medidas incoherentes entre una educación que tiene altos costes de dinero y familias en paro que no tienen el dinero para educar a sus hijos.

Por otro lado, los alumnos reconocen que la educación que se recibe no es de calidad porque el material del instituto no es de calidad, suprimir asignaturas como filosofía, despedir a profesores, aumentar el número de alumnos por aula/profesor, provocan que el estudiante deba esforzarse más por estudiar fuera de las horas de clases, ocupando su tiempo liberado, estando solo sin el acompañamiento del profesor.

Finalmente, los sujetos reconocen la necesidad de poder acceder a conocimientos básicos de política y de economía.

- Efectos de la crisis en las familias y en la proyección educativa de los alumnos:

GD2S77: *“Sus padres no pueden pagarle una carrera a sus hijos, se tienen que quedar sin poder ser profesionales y eso no es justo”.*

GD2S98: *“Mi familia no es de mucho dinero y cuando ven la tele dicen “¡Jo! que siguen subiendo las tasas” ¿y yo que voy hacer? ¿Me voy a tener que quedar sin estudiar? Y yo no lo veo justo sabe”.*

GD2S105: *“Es que esos compañeros no están pendientes de estudiar o de aprender porque están (gesto de la mano desde la cabeza hacia el cielo) en otra parte”.*

GD2S119: *“Claro es que a ti te dan una beca para estudiar en la universidad pero si no apruebas tienes que devolver el dinero y en plan de (se encoge de hombros) yo creo que tenemos que salir de aquí, porque aquí no se puede estudiar ¿no? Es que tengo una amiga que ha salido de abogada y que no está ejerciendo, eso es...”.*

GD4S115: *“Yo estoy muy complicada este año y no sé si podré ir a bachillerato este año. De dónde vas a sacar 40€ por cada libro de bachillerato, los cuadernos y lo que te pidan”.*

GD4S113: *“No es lo mismo que en tu casa haya un mínimo de dinero para estar bien y dices por lo menos no estoy viendo que mis padres se peleen o que la cosa este mal. Es más en plan ‘en mi casa no hay dinero y yo estoy aquí, gastando que si te piden fotocopia, que si te piden otro cuaderno, que ahora si te quitan algo’”.*

Los sujetos expresan la injusticia que provoca la crisis económica ante las ilusiones del alumno que quiere continuar sus estudios profesionales y no tendrán esa posibilidad. El estrés que genera en los estudiantes los problemas económicos de sus familias, ya que los alumnos de 4º de la ESO se encuentran en un momento de proyección personal dirigida hacia varias líneas de acción, según las posibilidades que le dé el entorno. Esto quiere decir, alumnos que se dan cuenta de cómo afecta esta situación en la motivación y concentración de los estudios actuales; alumnos que ni siquiera pueden proyectar el ingreso a bachillerato, producto de los costes que eso significa; alumnos que ya piensan en emigrar, producto de las altas tasas de pago para

la universidad; alumnos que ya piensan en emigrar ante las pocas posibilidades que les ofrece el mercado laboral español.

Efectos de la crisis ante la elección de carrera y el futuro profesional:

GD3S86: *“Claro es que te pones a estudiar y ahora te vas a buscar trabajo y no encuentras, entonces ¿para qué vas a estudiar?”.*

GD2S98: *“¿Este es el futuro que me espera? Tengo amigos profesores que se han tenidos que ir de España”.*

GD3S66: *“Lo que no es normal es que haya chicos que estén en la calle habiendo estudiado”.*

GD3S85: *“Es que tenemos gente muy preparada, ingenieros y eso, gente muy preparada que se van a otros países”.*

GD3S66: *“Eso es algo que nos desmotiva a nosotros, que nos dicen ¡pos mira, saca tu carrera! y claro ¿luego sigo la cola del paro no?”.*

GD4S115: *“Si ves que el año que viene no podrás hacer nada y que la situación creo que te queda nada, porque no ves nada por delante y te preguntas ¿qué es lo que vas a estudiar ahora? vas acabar igual que si estudies o que no estudies”.*

Los sentimientos que provocan en los alumnos, proyectar el futuro profesional y laboral, son: la desilusión, donde los sujetos cuestionan el ¿para qué estudiar una profesión?; la inseguridad (“¿Qué me espera?”); el desconcierto (“¿Profesionales sin trabajo?”); el pesimismo (“¿El talento emigra de España?”); la sinrazón (“¿Para qué seguir estudiando, si no hay nada?”); y profundos y duros cuestionamientos para el adolescente que debe afrontar un futuro que perciben sin oportunidades.

- Sesgos discriminatorios hacia la inmigración en tiempos de crisis económica:

GD3S90: *“Yo creo que hay un alto porcentaje de personas que vienen del extranjero a estudiar aquí, mientras que de los que estamos nadie se preocupa. Porque los que llegan de afuera llegan con empleo y porque los de aquí nos tenemos que ir”.*

GD3S66: *“Si pero para mí no es, porque eso pasa aquí y en otros países y eso va a pasar siempre. Que hay que ver a la gente como si fueran personas todas común y corrientes que no es eso de ‘este es mi país’ ¡que no!”.*

GD3S86: *“Yo pienso lo mismo que tu, que no tiene nada que ver, porque en el futuro tú te vas a otro país y vas a querer que te acojan igual que tú tienes que acoger a las personas que vengan y si ellos tienen más dinero que tu, pos tienes que respetar ¿no?”.*

GD4S118: *“Lo otro es que se le den facilidades y dinero a las personas que vienen aquí a España y a los españoles no nos den nada y ayudan más a las personas que viene de fuera cuando deberían ayudarnos a nosotros y luego a los demás”.*

Los alumnos mantienen un debate a partir del resentimiento que provocan las escasas ayudas y soluciones que ha dado el sistema ante la crisis económica de España. La inmigración provoca resentimientos en los estudiantes, una interpretación negativa que decae al pasar de las ideas ya que comprenden que su futuro profesional es parte de esta proyección emigratoria.

GD2 señala cuál es el ideal de sociedad.

GD2S101: “Me gustaría una sociedad tolerante”.

GD2S77: “Que no haya marginados, que no haya excluidos, que todos seamos por igual, pero es que todos somos iguales, ni unos somos más ni unos somos menos”.

GD2S105: “Que se promueva el conocimiento, la cultura, es que aquí en España la cultura la tenemos dejado de lado”.

GD2S119: “Tu vas a un sitio y tú dices España y te dicen ¡INCULTO! Se meten con los españoles”.

Los alumnos expresan su ideal de sociedad en España. Para ellos es importante desarrollar una sociedad tolerante ante la diferencia de las ideas y la inclusión de todas las personas sin diferenciarlas podría ser una realidad si la educación entregada fuera de calidad.

Hasta este punto, todo lo que hemos analizado a partir de estas dos preguntas, apuntan a comprender las ideas negativas que tienen los sujetos frente a una sociedad que no les está dando las posibilidades y oportunidades económicas necesarias para desarrollar una vida plena. Por otro lado comprendemos que todos los cuestionamientos que emergen desde sus ideas, en algunos casos, los hace estar más sensibles emocionalmente frente a aquellas personas que sufren las consecuencias de la crisis económica.

En el estudio *Vivir la adolescencia en tiempos de crisis*, dirigido por Del Pino (2013), se señala que, tres de cada cuatro adolescentes consideraban que las respuestas de los jóvenes de hoy frente a la crisis deben centrarse, en primer lugar, en el mejoramiento de su formación educativa y, en segundo lugar, en acrecentar su información acerca de lo que ocurre. La mayoría (88%) de los entrevistados se mostraba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que “la educación constituye una vía para la obtención de un mejor trabajo”; no obstante, el 77% de estos

entrevistados, consideraba que, hoy en día, los adolescentes se sienten desorientados para tomar decisiones respecto a las opciones educativas debido a que la educación no garantiza el acceso al empleo.

Este negativo panorama descrito a través de este análisis, creemos que tendrá un efecto importante en las ideas proyectivas que veremos en la siguiente subcategoría.

En resumen, podemos decir que las ideas negativas de los sujetos respecto a la sociedad y al mercado laboral trascienden a los estatus de madurez identitaria, en todos los grupos de madurez.

GA y GP señalan que la sociedad está mal producto de la crisis económica y de la mala gestión política para solucionar esta problemática. Ambos grupos tienen interés en la educación que puedan recibir para estar bien preparados a la hora de enfrentar el mercado laboral español.

Por su parte GM señala que la sociedad está mal. Si bien las ideas tienden a reforzar la problemática de la crisis económica, estos sujetos hacen referencia a otro tipo de problemáticas sociales que al parecer son más personales, es decir, que se puede corresponder con alguna experiencia vital.

La tendencia de los sujetos en GM a confiar en la educación como un medio que le pueda preparar bien a la hora de salir al mercado laboral, es baja, ya que solo dos sujetos mencionan esta opción.

Los grupos de discusión apuntan, a través de sus discursos, cuales son los efectos negativos que ha producido la crisis económica en España.

En el ámbito familiar, estos sujetos señalan que la crisis económica. Produce efectos nefastos al interior de las familias invirtiendo los movimientos de equidad y la movilidad social ya que las oportunidades están paralizadas. Así, en los alumnos afloran sentimientos de enfado e impotencia ante la insensibilidad de la clase política ante la infelicidad de los ciudadanos.

En el ámbito de la educación, los sujetos señalan que los recortes en educación producen segregación ya que no todos podrán acceder a la universidad.

La mala situación económica familiar y las medidas económicas aplicadas para el ingreso a la universidad se perciben como incoherentes.

En este ámbito los sujetos también señalan que la educación que reciben no es de calidad, ya que los recortes no permiten contar con buen material, suprimen asignaturas importantes para la formación humana como la filosofía, se sienten ignorantes en el saber de la política y la economía, despiden a profesores y aumentan los alumnos de la clase, el alumno se encuentra menos acompañado por la figura del profesor durante el proceso de enseñanza.

Otro ámbito es la proyección educativa de los alumnos en el que la crisis económica desalienta la visión ante el futuro. El estrés de los estudiantes por las problemáticas económicas que emergen desde la familia, la emigración tanto para estudiar en la universidad como para tener un buen trabajo.

Esta cruda realidad produce duros cuestionamientos personales en los estudiantes que desencadenan en estrés y en sentimientos como la desilusión, inseguridad, desconcierto, pesimismo y sinrazón.

Los estudiantes señalan que la crisis económica vuelve a la persona más sensible, egoísta porque cuidan lo poco que tienen, y además aflora el resentimiento ante la inmigración de profesionales a España.

Finalmente, los estudiantes de los grupos de discusión expresan que les gustaría ver una sociedad tolerante ante la diferencia propia de las personas y que abogue por la inclusión de todas las personas. Para ellos esto podría ser una realidad si la educación que se imparte fuera de calidad.

Las últimas preguntas para esta subcategoría se han realizado con el fin de conocer el nivel de compromiso que tienen los sujetos con los valores sociales que tiene como objetivo la propia ley de educación LOCE y que permiten las buenas relaciones y el buen ejercicio de la ciudadanía.

Así, hemos preguntado "En comparación con otras realidades sociales, ¿sientes que eres una persona libre, solidaria, tolerante, respetuosa, discriminadora?" y "¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?".

En el siguiente gráfico N° 62, se expresan las frecuencias de respuestas que emergen desde los grupos de madurez.

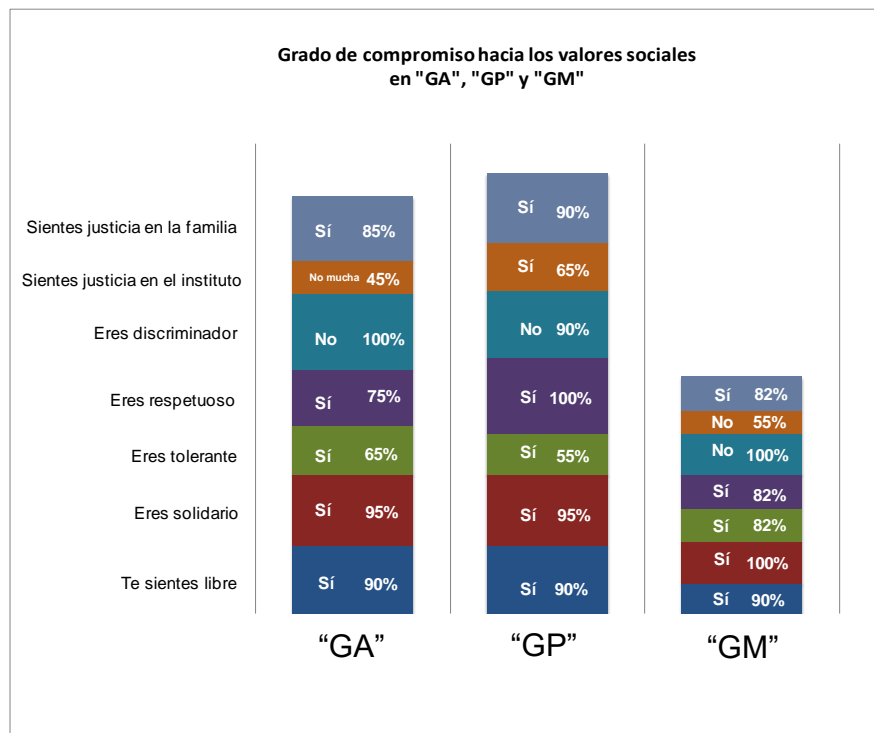


Gráfico N° 62: Frecuencias de ideas en GA, GP y GM, respecto del compromiso con valores sociales

En el gráfico N° 62, podemos ver que en todos los grupos, sin diferencias de estatus de madurez, los sujetos se sienten libres, solidarios, tolerantes, respetuosos y no discriminadores con sus pares.

Guevara y otros (2007: 97) señalan que:

“Los valores son cualidades peculiares, que poseen ciertas cosas llamadas bienes, y se originan en la relación que se establece, entre el sujeto valorante y el objeto valorado. Sin embargo, es necesario reconocer la existencia de valores con respecto a los actos representativos de la conducta humana, esencialmente de la conducta moral. Todo acto humano implica la necesidad de elegir entre varios actos posibles, por ende, hay selección, pues preferimos uno a otro acto, el cual se nos presenta como un comportamiento más elevado moralmente”.

Los valores se aprenden a través de las relaciones interpersonales del sujeto, es decir en la relación que se establece con las demás personas. Así, podemos comprender que la relación interpersonal es la plataforma del proceso de los mismos.

La interacción que se crea con personas significativas del entorno del estudiante son las que marcan la diferencia y las que influyen en su personalidad.

Moleiro (2001:12) identifica al menos cuatro colectivos que tienen gran influencia en la formación de nuestros valores: *“la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de los iguales que varían según la edad”*. Para esta autora, la familia es la primera escuela de valores donde se forman los primeros hábitos y la escuela es un medio de formación de valores, el lugar donde el educador debe mantener una actitud transmisora de valores, siendo lo más importante el ejemplo coherente entre lo que el docente dice y lo que hace. Esta coherencia entre lo que dice y hace es lo que lo dignifica ante los alumnos y lo convierte en una persona creíble y “significativa”.

Como ya hemos visto en el análisis de preguntas anteriores, nos gustaría recordar las frecuencias de respuestas para “¿Qué se debería aprender en el instituto?” (categoría creencias y motivaciones personales, subcategoría: proyectivo). La tendencia de respuesta señala la necesidad de los estudiantes de aprender valores en el instituto (GA y GP), mientras que para la pregunta “¿Cómo debería ser una buena educación?”, los tres grupos indican que la buena educación debe involucrar el aprendizaje de valores.

Para Escámez (2004), es importante que durante el desarrollo de la educación de los jóvenes se considere el hecho de promover los derechos humanos. Señala que valores como la solidaridad deben ser atendidos como una condición de la justicia, como una virtud que engarza la vida privada con la pública, que permite el desarrollo del sentimiento de la compasión por la que aceptamos compartir los sentimientos de otros y por tanto una interdependencia. Quizás, la proyección de este valor permita a su vez el desarrollo de una educación que promueva el derecho a un medio ambiente sano, el desarrollo de los pueblos y una educación para la paz.

Gamboa (2011) realiza un estudio a través de las historias de vida de jóvenes adolescentes conflictivos en un instituto de escasos recursos. Interviene reforzando

valores como la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la justicia, el valor que tiene la naturaleza y la paz, entre otros. Una de sus conclusiones es que el maestro tendrá que asumir estos valores como suyos para poder dirigirlos hacia los alumnos que tienen la necesidad de descubrirlos y ponerlos en práctica. Sin embargo, existe un grado de dificultad en esta propuesta ya que los maestros son indiferentes a este tipo de enseñanza por considerar que “por su naturaleza, pertenecen más al ámbito de la familia”.

Respecto a la familia, en el estudio exploratorio de Catalán y Egaña (2004:40) destacan el amplio acuerdo de los profesores respecto de que "todos sus valores [de los alumnos] están dados por la familia". Agregan, además, que el ámbito 'familia' constituyó el ámbito más consensuado en términos de valoración: "Fue recurrente el reconocerla como el espacio de formación valórica por excelencia, en la que se inculcan los principios básicos de la convivencia y los buenos comportamientos" (Catalán y Egaña, 2004:150).

Seguidamente, nos encontramos con diversos estudios que analizan la evidente crisis valórica de las familias en la actualidad (Fabelo, 2004; Veira, 2007; Nieto, 2015), así como trabajos de campo que intentan detectar las causas que generan esta pérdida de valores (Hernández, 2013).

Respecto al aula, para Garza y Patiño (2000) afirman que la escuela y sus aulas son la oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables.

Ramos (2000) enfatiza que la educación como proceso social tiene que responder a las características de la sociedad en la que está inscrita. Es necesario fortalecer los valores comunitarios y cooperativos ya que *“las soluciones no tienen que ser sólo técnicas sino que tienen una dimensión ética porque está en juego el destino del hombre”* (Ramos 2000: 121). Establece además que la dimensión ética implica que los individuos necesitan un grupo de valores que orienten su comportamiento social en un mundo cambiante, enfrentar los problemas con sentido ciudadano, con autonomía personal, conciencia de sus deberes y derechos y sentimiento positivo de vínculos con todo ser humano comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria.

Las ideas de Ramos (2000) son significativas ya que al indagar en las respuestas que nos han entregado los grupos de madurez, respecto a "¿Sientes que te educas y vives en un entorno de justicia?". En dos grupos la tendencia es negativa. Es importante señalar que en las respuestas de los sujetos se establece una diferencia entre el entorno de justicia que les proporciona el instituto y la familia.

Así, a partir de los datos que aparecen en el gráfico N° 62, tanto GA como GM señalan que en el instituto no se vive en un entorno de justicia. GA con un 45% de frecuencia señala que en el instituto no hay mucha justicia ya que esta es relativa y en muchos casos “no hay” justicia porque los alumnos describen un clima de aula en el que domina el mal comportamiento de ciertos alumnos en vez de asegurar el correcto comportamiento, a través de las normas propias de la institución. Por lo tanto, las ideas de GP señalan una clara estabilidad en cuanto a la coherencia que debería existir en un buen ambiente de enseñanza.

Para el grupo GM con un 55% de frecuencia, declara que el instituto es un entorno en el que es difícil percibir justicia ya que según los relatos de los alumnos las normas no son ni claras, ni justamente aplicadas, ya que se viven abusos como la discriminación, la humillación y los insultos. Abusos donde el adulto es percibido como una autoridad negligente porque al no hacer nada o no imponer las normas consiente [sic] el acto abusivo tanto de los profesores como de los alumnos problemáticos.

A partir de estas ideas podríamos deducir que GM se encuentra en un proceso de crisis de identidad al señalar una crítica radical hacia los adultos como principales responsables de estas injusticias que se viven en las relaciones educativas del instituto.

La diferencia la podemos encontrar en GP que, a través de un 65% de frecuencia, señala que en el instituto “sí” se vive en un entorno de justicia. A partir de esta tendencia en las ideas de GP, podemos concluir que estos sujetos se encuentran en un estado de aceptación de las relaciones que se viven en el instituto, ya que no manifiestan profundos cuestionamientos, como lo han hecho los grupos GA y GM, quienes indicaron una tendencia contraria.

Finalmente, queremos destacar que la UNESCO (1990) especifica que la educación debe promover valores para incrementar y fortalecer el sentimiento de

solidaridad y justicia, el respeto a los demás, el sentido de responsabilidad, la defensa de la paz, la conservación del entorno, la identidad y la dignidad cultural de los pueblos, la estima del trabajo.

En resumen, podemos decir que tomando en cuenta lo que ha especificado la UNESCO y las ideas de los sujetos, hemos podido comprender que el nivel de compromiso que tienen los estudiantes de 4º de la ESO con los valores sociales cuestionados en la presente investigación, es positivo, ya que todos los sujetos expresan sentir que los valores como la libertad, solidaridad, tolerancia, respeto y la no discriminación forman parte de su conducta social.

A través de diversos estudios hemos podido ver la importancia que tiene educar en valores ya que la enseñanza es moral, en el sentido de que está diseñada para beneficiar a la humanidad, pero a menudo los docentes, centrados en sus asignaturas, no se dan cuenta de la influencia que ejercen sobre los estudiantes.

El valor de la justicia percibida en el instituto es de baja frecuencia en GA y GM, no así, en GP, por lo tanto, la percepción de este valor en el instituto se percibe de forma diferente entre los grupos de madurez.

A diferencia de la justicia percibida al interior de la familia que se destaca con más de un 80% de aprobación. Esto quiere decir que la familia proporciona a los sujetos un entorno de justicia tanto para sus vidas como para su educación. El valor de la justicia en la familia trasciende a los estatus de madurez identitaria.

En la siguiente tabla N° 56, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos", perteneciente a la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPCON].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
<i>Relación educativa con la sociedad</i>			
<i>Percepción de los adultos</i>	Conocer los estatus de madurez identitaria ha permitido observar diferencias tanto en los estados emocionales como intelectuales en los sujetos respecto a la percepción que tienen del adulto.	GA - GP -GM	
	Para GA, la imagen positiva de los adultos se basa en atributos como el trabajo y la integración de valores como la responsabilidad y la sabiduría.	GA	

	GP expresa una aceptación hacia el modelo adulto que tiene cerca. No ha experimentado un proceso de crisis identitaria. Sus ideas se basan en descripciones de las acciones de los adultos las que aceptan y expresan que realizarán en un futuro cercano.	GP	
	GM expresa ideas de tendencia negativa hacia la imagen de los adultos. Por lo tanto, estos sujetos se encuentran en un proceso de crisis identitaria en que rechazan radicalmente tanto las emociones negativas como las acciones que realizan los adultos en sus vidas.	GM	
<i>Percepción de la sociedad y el mercado laboral</i>	Las ideas negativas de los sujetos respecto a la sociedad y al mercado laboral trascienden a los estatus de madurez identitaria, en todos los grupos de madurez.	GA – GP - GM	
	GA y GP señalan que la sociedad está mal producto de la crisis económica y de la mala gestión política para solucionar esta problemática.	GA – GP	
	GA Y GP tienen interés en la educación que puedan recibir para estar bien preparados a la hora de enfrentar el mercado laboral español	GA – GP	
	GM señala que la sociedad está mal. Si bien las ideas tienden a reforzar la problemática de la crisis económica, estos sujetos hacen referencia a otro tipo de problemáticas sociales que al parecer son más personales, es decir, que se puede corresponder con alguna experiencia vital negativa	GM	
	GM no percibe a la educación como un medio para estar bien preparados a la hora de enfrentar el mercado laboral	GM	
<i>Efectos negativos de la crisis en España</i>	<p><i>Efectos negativos en la familia española:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Invierte los movimientos de equidad y bloquea la movilidad social ya que las oportunidades se encuentran limitadas. - Los alumnos experimentan sentimientos de enfado e impotencia por la insensibilidad de la clase política ante la infelicidad de la ciudadanía. <p><i>Efectos negativos en la educación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produce segregación porque no todos pueden acceder a la educación universitaria - Incoherencia entre la mala situación económica de las familias y las altas tasas para ingresar a la universidad. - La educación recibida no es de calidad porque no permiten contar con buen material, suprimen asignaturas importantes para la formación humana como la filosofía, se sienten ignorantes en el saber de la política y la economía, despiden a profesores y aumentan los alumnos de la clase, el alumno se encuentra menos acompañado por la figura del profesor durante el proceso de enseñanza <p><i>Efectos negativos en la educación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los efectos de la crisis desalienta la visión de futuro de los alumnos - Los estudiantes experimentan estrés por las problemáticas económicas que emergen desde la familia, la emigración tanto para estudiar en la universidad como para tener un buen trabajo <p><i>Efectos de la crisis ante la elección de carrera y futuro profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los constantes cuestionamientos de los estudiantes frente a esta realidad económica hace que experimenten sentimientos como la desilusión, inseguridad, desconcierto, pesimismo y sinrazón <p><i>Efectos de discriminación hacia los inmigrantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La inmigración provoca resentimientos en los estudiantes, una interpretación negativa que decae al pasar de las ideas ya que comprenden que su futuro profesional también puede ser parte de esta proyección emigratoria 		<p>GD1 – GD2 – GD3 – GD4</p> <p>GD1 – GD2 – GD4</p> <p>GD2 – GD4</p> <p>GD2 – GD3 - GD4</p> <p>GD3 - GD4</p>

	<i>Ideal de sociedad para los alumnos:</i> - Desarrollar una sociedad tolerante ante la diferencia de las ideas y la inclusión de todas las personas sin diferenciarlas podría ser una realidad si la educación entregada fuera de calidad		GD2
<i>Nivel de compromiso con los valores sociales</i>	Todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, manifiestan que sienten compromiso con valores como la libertad, solidaridad, tolerancia, respeto y la no discriminación entre las personas. Todos estos valores forman parte de su conducta social.	GA – GP - GM	
	A través de diversos estudios se destaca la importancia de educar en valores ya que la enseñanza es moral, en el sentido de que está diseñada para beneficiar a la humanidad		
	GA y “GM perciben bajos niveles de justicia en las relaciones educativas del instituto	GA - GM	
	Los docentes, centrados en sus asignaturas, no se dan cuenta que influyen sobre los estudiantes		
	GP señala que en el instituto sí hay justicia	GP	
	El valor de la justicia en el instituto marca diferencia en las ideas de los grupos de madurez		
	El valor de la justicia en la familia trasciende a los estatus de madurez identitaria	GA – GP – GM	
En Resumen	<p>La percepción que tienen los alumnos de 4º de la ESO acerca de los adultos marca diferencias a partir de los estatus de madurez de los grupos. La intensidad de las emociones y de las interpretaciones intelectuales que hacen de estas, varía entre los grupos, ya que en sus ideas se hace evidente el estado de equilibrio (GA), aceptación (GP) y crisis identitaria (GM) ante esta figura social.</p> <p>La crisis económica de España y la mala gestión de la clase política en esta problemática, provoca en los sujetos una mala percepción tanto de la sociedad como del mercado laboral español. Los sujetos de GM expresan problemáticas sociales que al parecer emergen desde sus experiencias vitales.</p> <p>Desde este áspero contexto social y de cara a la toma de decisiones para su futuro profesional los sujetos experimentan estrés, reconocen su ignorancia en ciertos conocimientos que consideran importantes para desenvolverse socialmente. Expresan sentimientos de enfado, impotencia, desilusión, inseguridad, desconcierto, pesimismo y sinrazón. Aparecen sesgos de discriminación ante los profesionales inmigrantes en España.</p> <p>En el ámbito de los valores sociales todos los sujetos, sin diferenciar los estatus de madurez identitaria, reconocen que los valores aquí cuestionados forman parte de su conducta social. Sin embargo, se establecen diferencias entre los estatus frente al valor de la justicia. Este valor se percibe de manera diferente entre los grupos y en los contextos educativos, siendo de baja intensidad en las relaciones educativas del instituto y de mayor intensidad en las relaciones educativas de la familia.</p>		

Tabla Nº 56: Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, respecto de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPCON]

4.3.2.2.3. Análisis de la subcategoría: “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)” [ITACREPRO]

4.3.2.2.3.1. Análisis individual por grupo de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. Este último análisis subcategorial, nos permitió comparar las ideas de los sujetos entrevistados, a partir de ideas proyectivas, respecto a ciertas temáticas personales.

En esta categoría queremos conocer cómo es la proyección que tienen los estudiantes de 4° de la ESO, en relación a las oportunidades que ofrece el mercado laboral, su independencia social, establecer una familia y el ideal de esta, y cómo será la sociedad y la educación en el futuro.

Recordamos que la subcategoría que se analiza a continuación, está situada en el contexto que expresa la figura N° 33:

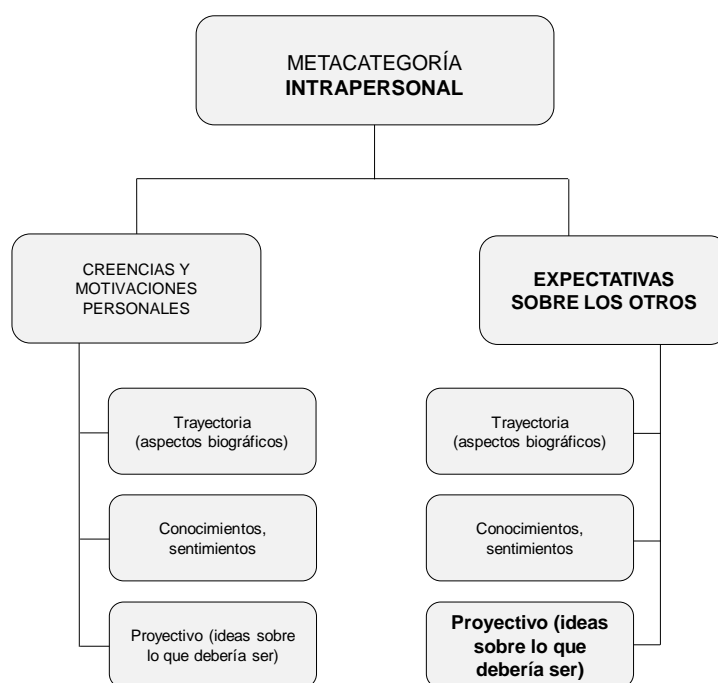


Figura N° 33: Subcategorización para la categoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]

Las preguntas a analizar son: "En el mercado laboral, ¿hay oportunidades para ti?", "¿Cuándo piensas independizarte?", "¿Quieres establecer una familia en el futuro?", "¿Cuándo y cómo debería ser tu familia?", "¿Cómo ves a la sociedad en el futuro?" y "¿Cómo ves la educación en el futuro?".

Estas preguntas se corresponden con la proyección e ideales que tiene el estudiante a partir de los conocimientos y sentimientos que provocan en él, las vivencias del presente. La intención es dar a conocer las ideas, según estatus de identidad, las semejanzas o diferencias si las hubiese e interpretarlas.

Es importante tener en cuenta que cuando hemos preguntado "¿Cómo debería ser tu familia?", han surgido muchas respuestas por parte de los sujetos. Es por ello, que hemos decidido agruparlas en tres ámbitos, a saber:

- **Ámbito 1. "Reproducción cultural familiar":** para todas aquellas respuestas en la que el sujeto expresa que el ejemplo de su familia será considerado para formar la suya propia. También en el caso de las respuestas que indican que no será como la que tienen ahora, es decir la proyección de generar cambios.

- **Ámbito 2. "Valores y cualidades":** para todas aquellas respuestas en la que el sujeto expresa los valores y características que quiere desarrollar en su familia.

- **Ámbito 3. "Descendencia":** para todas aquellas respuestas que indican la cantidad de hijos que quieren tener.

También, debemos recordar que, para algunas preguntas, se han ponderado el total de ideas que emergen desde sus respuestas.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)						
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS						
Oportunidades para ti en el mercado laboral	¿Cuándo te independizarás?	¿Formarás una familia?	¿Cuándo la formarás?	¿Cómo debe ser tu familia?	¿Cómo ves a la sociedad en el futuro?	¿Cómo ves a la educación en el futuro?
Sí 11 sujetos	Cuando tenga un trabajo 6 sujetos	Sí 22 sujetos	Cuando tenga un trabajo 20 sujetos	<i>Valores y cualidades:</i>	A mejor 10 sujetos	A Mejor 8 sujetos
No lo sé 5 sujetos	Cuando acabe mis estudios 5 sujetos		Cuando tenga novio estable 8 sujetos	Respetuosos 3 sujetos	Mal o a peor 8 sujetos	Mal a peor 7 sujetos
No 2 sujetos	Cuando esté económicamente bien 5 sujetos		Después de los 25 años 6 sujetos	Ser buenas personas 2 sujetos	Más tolerante 3 sujetos	Igual 4 sujetos
Depende 1 sujeto	Con mayoría de edad 3 sujetos		No lo sé 3 sujetos	Amor 2 sujetos	Más justa 1 sujeto	No lo sé 1 sujeto
	Cuando tenga novio 2 sujetos		Tenga una casa 2 sujetos	Confianza 2 sujetos		
	Cuando se la ocasión 1 sujeto		Cuando acabe la carrera 1 sujeto	Cálida 1 sujeto		
	Cuando entre a la universidad 1 sujeto		Cuando tenga dinero 1 sujeto	Cercana 1 sujeto		
				Tolerante 1 sujeto		
				Amistad 1 sujeto		
				<i>Descendencia:</i>		
				Con 2 hijos 6 sujetos		
				Con 1 hijo 2 sujetos		
				Con 3 hijos 2 sujetos		
				Sin hijos 1 sujeto		
				<i>Reproducción cultural familiar:</i>		
				Como ha sido la mía 3 sujetos		
				Como mi madre me enseñó 1 sujetos		
				Transmitir lo de mis padres 1 sujeto		

Tabla N° 57: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]

En la tabla N° 57, hemos registrados las ideas que emergen para la categoría “Expectativas sobre los otros”, subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser).

Podemos ver que los sujetos de GA presentan una frecuencia significativa hacia las expectativas laborales que les presentará el mercado laboral al momento de terminar sus estudios. 11 sujetos expresan que el mercado laboral “Sí” les ofrecerá oportunidades. Sin embargo, 5 sujetos dicen que no lo saben y dos sujetos señalan directamente que el mercado laboral “no” les ofrecerá oportunidades.

Los sujetos que señalan que el mercado laboral “sí” les ofrece oportunidades, encontramos en sus respuestas ciertos matices a considerar:

GAS25: “Sí, sino tendré que hacer otra carrera”.

GAS29: “Sí, porque entraré en bachillerato y de aquí a que acabe la carrera espero que ya las cosas marchen mejor, que la crisis ya no esté [...] y si no me voy a trabajar a otro país, Inglaterra, Alemania”.

GAS84: “Si me formo bien, sí”.

GAS99: “Espero que sí, porque si no, no servirá para nada, tendría que seguir otra carrera”.

GAS113: “Cuanta más formación tenga, yo creo que sí”.

A través de los relatos de los sujetos, podemos ver que en caso de no encontrar las oportunidades laborales al momento de acabar la carrera, los estudiantes se proyectan a: Continuar estudiando otra carrera, emigrar de España, formarse bien y esperar que el tiempo en que tardarán en terminar sus estudios sea el suficiente como para que la economía mejore y haya más oportunidades laborales.

Los 5 sujetos que dudan de las oportunidades señalan que:

GAS15: “Dependiendo de las carreras también, la de nutrición no sé cómo será”.

GAS28: “Pues no lo sé, yo ahora mismo no hay mucha gente que quiera ser bióloga, tendré que quedar de profesora quizá. Me gusta mucho la investigación y estaría dispuesta a salir del país para trabajar en ello”.

GAS19: “No lo sé, porque hay mucha gente que está ahora estudiando eso, lo que yo quiero estudiar. Pero es que yo quiero formar mi propio salón”.

GAS65: “Me dicen que estudiar idiomas tiene salida, pero en estos tiempos. Yo quiero estudiar para azafate de vuelo. Pero a la universidad no quiero ir porque no me veo capacitada porque estos años estoy en diversificación”.

GAS92: “No sé, yo espero que haya, según como vayan los años ya se verá”.

Desde sus relatos podemos ver que los estudiantes que expresan dudar de las oportunidades que les ofrezca el mercado laboral en el futuro, dudan de la elección que están haciendo o harán acerca de su carrera profesional. Otros, como GAS92, ni siquiera lo tienen claro.

Respecto al segundo planteamiento en esta subcategoría “¿Cuándo piensas independizarte?”, consideramos las tendencias de respuestas más significativas de los sujetos. Estas indicaron que el momento será cuando: “tenga un trabajo” 6 sujetos, “acabe mis estudios” 5 sujetos, “esté bien económicamente” 5 sujetos, “cuando cumpla mayoría de edad” 3 sujetos.

Así, para los sujetos de GA la emancipación se producirá cuando tengan una base profesional y económica que les permita afrontar esta realidad.

Respecto a si dentro de sus expectativas de futuro quieren formar una familia, el 100% de los sujetos señalan que Sí. El momento en que lo harán, según las 3 tendencias más significativa, se proyecta a cuando: “tengan un atrabajo” 20 sujetos, “tenga un novio” 8 sujetos, “después de los 25 años” 6 sujetos.

Es interesante conocer a través de las ideas de los sujetos de GA cuál es el ideal de familia que quieren formar. Considerando los ámbitos descritos, antes de comenzar el análisis individual de los grupos para esta pregunta, podemos apreciar claramente que el ámbito de frecuencia significativa para GA, se corresponde con el ámbito que contiene “valores y cualidades”. A través de este ámbito, los sujetos expresan desear que sus familias sean “respetuosas”, “buenas personas”, “que haya amor”, “confianza”, “que sea cálida”, “cercana”, “tolerante” y que las relaciones entre padres e hijos sea de “amistad”.

Ante las ideas proyectivas de los sujetos respecto a la sociedad podemos decir que hay una leve diferencia entre la tendencia, de ver en el futuro una sociedad que va a mejor (10 sujetos) y una sociedad que va mal o a peor (8 sujetos). Los estudiantes señalan que si la crisis pasa la sociedad ira a mejor, así también, si la sociedad es capaz de ser más respetuosa y tolerante ante las diferencias podrían ir a mejor.

GAS18: “Espero que mejor a que como está ahora, es que ahora hay mucha falta de respeto con los profesores. A los niños ya les da igual todo”.

GAS37: “Yo supongo que irá mejorando y que tiene que mejorar más. Por la situación laboral, que se solucione”.

Finalmente, ante la pregunta cómo ven a la educación en el futuro, también se aprecia una leve diferencia de frecuencias de ideas entre verla “a mejor” (8 sujetos) y verla “mal o peor” (7 sujetos). Los argumentos para indicar que la educación irá a mejor hacen referencia a la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y por otro lado la esperanza de que al remontar la economía también lo hará la educación. A su vez los alumnos que señalan que la educación irá “mal o a peor” argumentan que esto será así, a consecuencia de los recortes, que no son atendidos por sus padres y en consecuencia de ello son los que no quieren estudiar y provocan conflictos violentos producto de esa falta de educación filial.

En resumen, podemos decir que en la subcategoría proyectivo (ideas sobre lo que debería ser), en los sujetos de GA, se aprecia una tendencia positiva frente a las oportunidades que les presentara el mercado laboral a la hora de buscar un trabajo cuando egresen de sus estudios superiores. En caso contrario, de no poder acceder a un puesto de trabajo, los sujetos se proyectan afirmando que será necesario estudiar otra carrera, emigrar, pero que es importante formarse bien.

Los sujetos que dudan de las oportunidades, vacilan ante la carrera que quieren elegir y en otros se aprecia que esta elección aún no está clara.

Por otro lado, los sujetos de GA, señalan que para poder independizarse es necesario tener una base material que les permita afrontar esta nueva realidad. Así, el tener un trabajo, acabar los estudios y cumplir la mayoría de edad son las ideas más significativas para llevar a cabo su emancipación.

A su vez, todos los sujetos expresan que “sí” quieren formar una familia en el futuro. La tendencia en GA señala que esto será posible cuando tengan un trabajo, un novio y la edad madura suficiente (entre 25-30 años) para hacerlo.

Para los estudiantes de GA, es importante que las familias que quieren tener se desarrollen a partir de valores y cualidades importantes para ellos, entre los que se destaca el respeto.

Ante esta proyección de sus vidas personales, hemos querido indagar en cómo ven a la sociedad y a la educación en el futuro. Las frecuencias de ideas negativas y positivas son similares en ambas preguntas. Y tanto en la visión positiva como negativa de la sociedad y de la educación, es la crisis económica el principal referente de mejora o retroceso para ambos casos.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)						
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS						
Oportunidades para ti en el mercado laboral	¿Cuándo te independizarás?	¿Formarás una familia?	¿Cuándo la formarás?	¿Cómo debe ser tu familia?	¿Cómo ves a la sociedad en el futuro?	¿Cómo ves a la educación en el futuro?
Sí 12 sujetos	Cuando acabe los estudios 6 sujetos	Sí 18 sujetos	Novio 7 sujetos	Valores y cualidades:	A mejor 11 sujetos	Mal 7 sujetos
No lo sé 4 sujetos	Cuando trabaje 4 sujetos	No 2 sujetos	Después de los 25 años 6 sujetos	Respetuosos 7 sujetos	A peor 6 sujetos	Mejor 7 sujetos
No 3 sujetos	Nunca 3 sujetos		Cuando tenga trabajo 3 sujetos	Tolerante 3 sujetos	No lo sé 1 sujeto	Que cambie 1 sujeto
	Cuando empiece la universidad 2 sujetos		Cuando esté preparado 3 sujetos	Buenas personas 3 sujetos		Más tecnología 1 sujeto
	Cuando pueda 2 sujetos		Cuando acabe la carrera 2 sujetos	Confianza 2 sujetos		No muy buena 1 sujeto
	Cuando esté preparada 2 sujetos		Cuando tenga casa 1 sujeto	Solidaria 2 sujetos		
	Cuando tenga novio 2 sujetos		Cuando tenga dinero 1 sujeto	Amor 1 sujeto		
	No lo sé 1 sujeto		Cuando sea oportuno 1 sujeto	Sincera 1 sujeto		
	Cuando tenga dinero 1 sujeto		No lo sé 1 sujeto	Feliz 1 sujeto		
	Cuando tenga una casa 1 sujeto			Descendencia:		
				2 hijos 2 sujetos		
				Muchos hijos 2 sujetos		
				1 hijo 1 sujeto		
				3 hijos 1 sujeto		
				Pocas personas 1 sujeto		
				Reproducción cultural familiar:		
				Igual que la mía 4 sujetos		
				Cambiaría cosas de la mía 1 sujeto		

Tabla N° 58: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPPRO]

En la tabla N° 58, hemos registrado las ideas que emergen desde la entrevista en profundidad para los sujetos de GP. Podemos comenzar señalando que hacia las expectativas que les presentará el mercado laboral al momento de terminar sus estudios. 12 sujetos expresan que “sí” tendrán oportunidades. Sin embargo, 4 sujetos dicen que no lo saben y dos sujetos señalan directamente que el mercado laboral “no” les ofrecerá estas oportunidades.

Los sujetos que señalan que el mercado laboral “sí” les ofrece oportunidades, en sus respuestas se aprecian matices de incertidumbre a considerar:

GPS38: “Espero que sí, que esto se recupere”.

GAS121: “Yo creo que si me preparo bien y si salimos un poquito de la crisis yo creo que sí”.

GAS16: “Yo creo que sí, porque si estudio una carrera que tiene salida, si no voy por lo público me voy por lo privado y me puedo sacar un futuro”.

Los sujetos de GP no expresan mayor argumento frente a esta respuesta positiva, sin embargo, la crisis económica es una razón que les hace vacilar ante las oportunidades laborales.

Los 4 sujetos que dudan de las oportunidades señalan que:

GPS76: “No lo sé. Porque hay millones de filólogos y están trabajando de camareros”.

GPS91: “No sé, porque yo aquí no quiero quedarme, quiero irme a Canadá porque tengo la nacionalidad, Estados Unidos, Brasil”.

GPS102: “No sé, como está ahora la cosa, pero creo que sí, porque como están los estudios ahora muy pocas personas van a estudiar y creo que serán pocos lo que tendrán oportunidades”.

GPS120: “Pues cómo va la cosa creo que va a estar difícil pero hay que tener confianza”.

Nuevamente la crisis económica es la principal preocupación ante la elección de una profesión. Aparece la idea de emigrar si es necesario para acceder a los estudios y a un mejor futuro laboral.

Respecto al segundo planteamiento en esta subcategoría “¿Cuándo piensas independizarte?”, consideramos las tendencias de respuestas más significativas de los

sujetos. Estas indican que el momento será cuando: “acabe los estudios” 6 sujetos, “cuando trabaje” 4 sujetos y “nunca” 3 sujetos.

Así, para los sujetos de GP la emancipación se producirá cuando tengan una base profesional y económica que les permita afrontar esta realidad. Sin embargo, hay 3 sujetos que señalan que no lo harán nunca:

GPS101: “Yo creo que nunca...porque yo le he dicho a mamá que cuando cumpla los 18, voy a salir a trabajar y me iré de casa. Mi mamá me dice “pos me iré contigo”.

GPS67: “No, no me voy a independizar. Mi madre quiere que me vaya a los 18, pero yo no me iré de casa. De irme a dónde me voy a ir. Yo me quedo en mi casa”.

GPS121: “No sé, no quiero dejar a mi madre sola”.

A partir de los relatos podemos ver que algunos sujetos de GP presentan un fuerte lazo filial, lo que nos indica que estos sujetos aún se encuentran en estado de inmadurez.

Respecto si dentro de sus expectativas de futuro quieren formar una familia, 18 sujetos afirman que “sí” quieren y dos sujetos expresan que “no”. Uno por estar con la madre y el otro porque no le gustan los niños.

GPS64: “con mi madre al lado jajaja”.

GPS71: “Hijos la verdad que no. Porque tengo primos chicos y todos los veranos se vienen a mi casa y es...”.

El momento en que lo harán, según las 3 tendencias más significativa, se proyecta para cuando: “tengan un novio” 7 sujetos, “después de los 25 años” 6 sujetos y “cuando tenga un trabajo” 3 sujetos.

Es interesante conocer, a través de las ideas de los sujetos de GP, cuál es el ideal de familia que quieren formar. El ámbito de mayor frecuencia se corresponde con el ámbito que contiene “valores y cualidades”. A través de este ámbito, los sujetos expresan desear que sus familias sean “respetuosas”, “tolerantes”, “buenas personas”, “confianza”, “solidaridad”, “amor”, “sincera” y “feliz”.

Ante las ideas proyectivas de los sujetos respecto a la sociedad podemos decir que hay una fuerte tendencia a ver en el futuro una sociedad que va a mejor, 11 sujetos. Los estudiantes expresan en sus argumentos matices de esperanza de que la crisis pasará ya que la buena educación o preparación personal van a revertir el contexto negativo que arrastra la economía.

GPS16: “Si cambiamos nuestro pensamiento irá para mejor. O sea, si se educa desde un principio a una persona la sociedad será mejor”.

GPS71: “Yo la veo para mejor, pero la gente dice que estamos involucionando. Yo veo que algunas cosas muy bien y otras muy mal. La gente con esto de la crisis está estudiando mucho, mucho, mucho”.

GPS76: “Espero que mejor porque con tanta cosa mala algo bueno tienen que venir”.

Finalmente, ante la pregunta cómo ven a la educación en el futuro, también se aprecia una leve diferencia de frecuencias de ideas entre verla “Mal” (8 sujetos) y verla “Mejor” (7 sujetos). Los argumentos para indicar que la educación irá mal hacen referencia a los recortes aplicados a la educación y la falta de hábitos de estudios.

A su vez los alumnos que señalan que la educación ira “Mejor” argumentan que las tecnologías son una aporte importante para ello y que los alumnos estudiarán más.

En resumen, podemos decir que en la subcategoría proyectivo (ideas sobre lo que debería ser), en los sujetos de GP, se aprecia una tendencia positiva frente a las oportunidades que les presentara el mercado laboral a la hora de buscar un trabajo cuando egresen de sus estudios superiores. Estos sujetos no manifiestan una proyección en caso de que la realidad les de lo contrario ya que tiene esperanza en que la crisis económica que vive el país se vaya.

Por otro lado, señalan que para poder independizarse es necesario tener una base profesional y un trabajo que les permita afrontar esta nueva realidad. Sin embargo, hay sujetos que expresan que esto no será una realidad por el fuerte lazo que tiene con sus familias.

Si bien los sujetos en su mayoría expresan que “sí” quieren formar una familia en el futuro, dos expresan que “no” a causa del lazo familiar con la madre y otro porque no gusta de tener hijos. Para los sujetos que sí quieren tener una familia comentan que será cuando encuentren un novio, después de los 25 años edad y un trabajo estable.

Para GP, es importante que las familias que quieren tener se desarrollen a partir de valores y cualidades importantes para ellos, entre los que se destaca el respeto.

Ante esta proyección personal de sus vidas, hemos querido indagar en cómo ven a la sociedad y a la educación en el futuro. Aquí, surge una diferencia entre ambos conceptos, ya que para los estudiantes de GP, la sociedad irá a mejor pero la situación económica puede cambiar, mientras que la educación no lo hará producto de los recortes que se aplican por la mala situación económica del país. Por lo tanto, en GP, se produce una contradicción entre ambas proyecciones de futuro.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTRAPERSONAL						
CATEGORÍA: Expectativas sobre los otros						
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)						
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS						
Oportunidades para ti en el mercado laboral	¿Cuándo te independizarás?	¿Formarás una familia?	¿Cuándo la formarás?	¿Cómo debe ser tu familia?	¿Cómo ves a la sociedad en el futuro?	¿Cómo ves a la educación en el futuro?
Sí 7 sujetos	Cuando tenga un trabajo 4 sujetos	Sí 9 sujetos	Después de los 25 años 4 sujetos	<i>Valores y cualidades:</i>	A peor 7 sujetos	Mal 6 sujetos
No lo sé 2 sujetos	Lo antes posible 4 sujetos	No 2 sujetos	Novio 3 sujetos	Respetuosos 3 sujetos	A mejor 3 sujetos	Mejor 3 sujetos
Depende de la carrera 1 sujeto	Cuando Pueda 1 sujeto		Cuando acabe la carrera 2 sujetos	Solidaria 2 sujetos	No espero nada 1 sujeto	Igual 1 sujeto
No 1 sujeto	Cuando tenga novio 1 sujeto		Cuando tenga casa 2 sujetos	Amor 2 sujetos		Ni idea 1 sujeto
	Cuando sea mayor de edad 1 sujeto		Cuando tenga trabajo 2 sujetos	Confianza 1 sujeto		
			Cuando tenga dinero 1 sujeto	Amor 1 sujeto		
			Cuando me quieran 1 sujeto	Tranquila 1 sujeto		
				Con valores 1 sujeto		
				Divertida 1 sujeto		
				<i>Reproducción cultural familiar:</i>		
				Intentar no cometer los errores de mi familia 2 sujetos		

Tabla N° 59: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITAEXPPRO]

El registro de las ideas expuestas en la tabla N° 59, señala que los sujetos de GM tienen expectativas positivas hacia futuro mercado laboral que les espera. 7 sujetos expresan que “sí” tendrán oportunidades. Dos sujetos señalan que no lo saben, uno expresa que depende de la carrera y uno expresa que “no” hay oportunidades.

Los sujetos que afirman que el mercado laboral “sí” les ofrece oportunidades. Pero ante esta respuesta no entregan mayores argumentos que los que expresa el sujeto 46:

GMS46: *"Sí, si me lo trabajo sí".*

Los sujetos de GM, no expresan mayores argumentos frente a esta respuesta positiva.

Los dos sujetos que dudan de las oportunidades señalan que:

GMS115: *"No lo sé. Espero que esto mejore por favor un poco que los corruptos devuelvan el dinero, que los políticos se centren en crear empleos. Ahora mismo no veo nada".*

GMS105: *"Espero, los profesores siempre se necesitan".*

Nuevamente la crisis económica es la principal preocupación ante la elección de una profesión. Y la elección de la profesión produce incertidumbre.

Respecto a la segunda cuestión para esta subcategoría "¿Cuándo piensas independizarte?", consideramos las tendencias de respuestas más significativas de los sujetos. Estas indican que el momento será cuando: "tenga un trabajo" 4 sujetos y "lo antes posible" 4 sujetos.

Para GM, la emancipación adquiere un carácter protagónico en su proyección de futuro. El objetivo independizarse lo antes posible, en el análisis de preguntas anteriores hemos podido comprender que la tendencia de GM es la dificultad que presenta al momento de establecer relaciones interpersonales y, a través de esta pregunta, podemos comprobar que la tendencia a querer estar solo es esencial para sentirse bien.

GMS101: *"En cuanto pueda, me gusta mi familia pero me gusta vivir solo".*

GMS101: *"Lo antes posible".*

GMS75: *"Cuando cumpla 18 años, el día de mi cumpleaños pues al día siguiente no me ven el pelo".*

GMS79: *"Ahora estoy trabajando, cuando termine los estudios universitarios. Pero si encuentro un trabajo estable antes pues trataré de velarme por mi misma".*

GMS114: *"Cuanto antes porque me gustaría estar en mi propia casa así toda guay".*

GMS115: *"Me gustaría lo antes posible porque me gusta ser muy independiente, tener mis normas y mis cosas pero primero cabeza y después ya déjate llevar".*

GMS117: *"Cuanto antes mejor, porque quiero independizarme, porque quiero saber de qué soy capaz de hacer".*

Para los sujetos de GM es importante lograr la emancipación lo antes posible porque les permite estar bien consigo mismos, vivir bajo sus propias normas, experimentar la independencia como un desafío personal. También nos puede señalar que las relaciones al interior de la familia no son las mejores.

Respecto si dentro de sus expectativas de futuro quieren formar una familia, 9 sujetos afirman que “sí” quieren y dos sujetos expresan que “no”. Uno por lograr los objetivos que se propusieron en su vida y el otro porque no gusta de los niños.

GMS74: “No, hasta que yo tenga conseguido todo lo que quiero como viajar, verlo todo no voy a arruinarme la vida”.

GM105: “No, porque no me gustan nada los niños. Son pequeños, hacen ruido y no me gusta y tiran cosas y en consecuencia quitan tiempo”.

El momento en que lo harán, según las 3 tendencias más significativas, se proyecta para cuando: “después de los 25 años” 4 sujetos, “cuando tenga un novio” 3 sujetos y “cuando acabe la carrera, tenga una casa y un trabajo” dos sujetos.

Para GM, el ideal de familia que quieren formar nace a partir del ámbito “valores y cualidades” a través del cual, los sujetos expresan desear que sus familias sean “respetuosas”, “solidarias”, “amor”, “confianza”, “tranquila”, “con valores” y “divertida”. Siendo el respeto el valor más frecuente.

Ante las ideas proyectivas de los sujetos respecto a la sociedad podemos decir que hay una fuerte tendencia a ver en el futuro una sociedad que va “a mal o a peor” 7 sujetos “a mejor” 3 sujetos. Los argumentos de los estudiantes van en su mayoría hacia los antivalores que predominan en la sociedad, la falta de interés en la política, en estudiar, desmotivada por cambiar. Solo dos sujetos mencionan la economía como factor negativo.

GMS46: “Igual o peor, no creo que vaya a mejorar una cosa que siempre ha sido igual y nunca ha mejorado”.

GMS74: “No lo sé, porque todos dicen que van a cambiar y luego no cambian. Pos ya no espero nada nuevo”.

GMS79: “Yo creo que va a ver que cambiarlo, los niños de hoy no se interesan por la política. Hay generaciones de 3 o 4 años más que la mía que sí se puede interesar por la política. Pero por lo menos la mía no le interesa, no van a estar preparados, hay que hacer mucho cambio”.

GMS105: “Pues la verdad no lo sé. Yo creo que va a seguir igual a no ser que ocurra algo así como que llega un alienígena y terminamos por fin siendo todos tolerantes y hablemos de una vez por todas de igualdad”.

Finalmente, ante la pregunta cómo ven a la educación en el futuro, la tendencia de los sujetos es verla “Mal” 6 sujetos y verla “Mejor” 3 sujetos. Si bien los argumentos para indicar que la educación irá mal hacen referencia a los recortes como consecuencia de la crisis económica también mencionan otras problemáticas como: “cambios que no producen cambios”, “excesivos pagos”, “mala educación de la familia”, “falta de tecnología” aplicados a la educación y la falta de hábitos de estudios.

En resumen, podemos decir que GP tiene tendencia positiva frente al futuro mercado laboral. Los sujetos no expresan mayores argumentos ante esta tendencia.

Por otro lado, señalan que para poder independizarse es necesario tener un trabajo y que sea lo antes posible. GM tiene una clara tendencia a preferir estar solo, en sus respuestas se acentúa aún más la problemática de las relaciones interpersonales. Esto nos señala que los sujetos de GM se encuentran en una etapa de crisis identitaria ante la imagen de los adultos, pero también puede significar un estado de inmadurez al querer emanciparse sin siquiera tener una profesión que le permita una base material para hacerlo, en el caso de los que tengan la oportunidad de acceder a ella. El estar solos les proporcionan estado de bienestar.

El grupo GM expresa, en su mayoría, que “sí” quieren formar una familia en el futuro. Dos sujetos expresan que “no”, a causa de sus logros personales en la vida, y el otro, porque no gusta de los niños. Estos sujetos consideran que el momento para formarla, depende principalmente de la edad, más de 25 años y tener un novio/a.

Para GM, es importante que las familias que quieren tener, se desarrollen a partir de valores y cualidades importantes para ellos, entre los que se destaca el respeto.

Ante esta proyección personal de sus vidas, hemos querido indagar en cómo ven a la sociedad y a la educación en el futuro. En ambos casos, los sujetos expresan que irán a “peor o mal” en sus argumentos. Respecto a lo mal que irá la sociedad, los estudiantes señalan que predominan antivalores en la sociedad (crisis económica y sus efectos de infelicidad en las personas), las promesas incumplidas, la desmotivación ante

la política y los estudios. Respecto a la educación, los estudiantes señalan los recortes en educación, constantes reformas que no producen cambios, excesivos pagos para acceder a ella, la mala educación de las familias, falta de tecnología en las aulas y falta de hábitos de estudios.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 34, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" de la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPPRO].

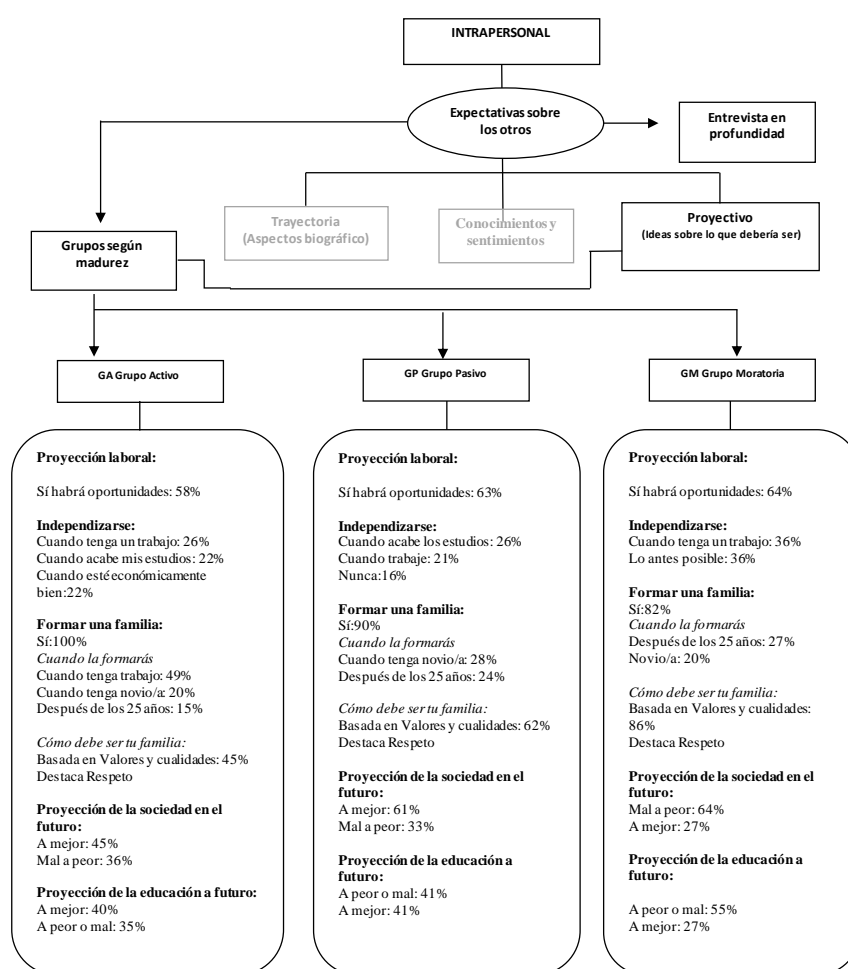


Figura N° 34: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]

4.3.2.2.3.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 60, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual de las ideas aportadas por los diferentes grupos de madurez.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría: Expectativa sobre los otros		
Subcategoría: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Expectativas personales		
<i>Proyección laboral</i>	Sí habrá oportunidades	GA – GP – GM
<i>Independizarse</i>	Cuando tenga un trabajo	GA – GP – GM
	Cuando acabe mis estudios	GA – GP
	Cuando esté económicamente bien	GA
<i>Formar una familia</i>	Nunca	GP
	Lo antes posible	GM
	Sí	GA – GP – GM
	Cuando tenga un trabajo	GA
	Cuando tenga novio	GA – GP – GM
	Después de los 25 años	GA – GM – GP
	Debe ser basada en valores y cualidades	GA – GP – GM
	Destaca el respeto	GP – GP – GM
Proyección de la sociedad en el futuro	A mejor	GA – GP
	Mal o a peor	GM
Proyección de la educación en el futuro	A mejor	GA – GP
	Mal o a peor	GP – GM

Tabla N° 60: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]

En la tabla N° 60, podemos apreciar comparativamente las ideas que emergen desde la entrevista en profundidad respecto a la proyección de expectativas personales. A partir de ellas podemos decir que todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, expresan que en el mercado laboral “sí” tendrán oportunidades de trabajo una vez acaben sus estudios.

Por otro lado, el momento ideal de emancipación para todos los grupos es cuando tengan un trabajo estable. Sin embargo, se aprecian diferencias en otras cuestiones que los sujetos consideran importante al momento de independizarse. Para los grupos GA y GP, es importante acabar los estudios, para GA, es importante contar con una buena base económica. En GP, hay sujetos que expresan que “no” se independizarán de sus familias, mientras que, para GM, es una prioridad hacerlo lo antes posible. Por lo tanto, conocer los estatus de madurez nos ha permitido hallar

diferencias significativas en sus ideas respecto a la proyección de emancipación de la familia.

Todos los sujetos, en todos los grupos expresan que “sí” quieren formar una familia en el futuro. Por lo tanto, este deseo trasciende a los estatus de madurez identitaria de los grupos. El momento para esta decisión depende de tener un novio, y una edad madura (más de 25 años). Sólo el grupo GA señala que para formar su familia es necesario tener un trabajo. Para todos los grupos, sus familias deberían crecer formadas en valores y cualidades especiales y entre todos los valores mencionados por los grupos, destaca el hecho de querer una familia “respetuosa”.

Una vez que se ha indagado en la proyección personal de los sujetos, hemos preguntado cómo ven a la sociedad y a la educación en el futuro. Aquí, emergen algunas diferencias a interpretar en este apartado.

Para GA y GP, la sociedad irá a mejor, mientras que para GM la sociedad irá a peor. A su vez los sujetos de GA señalan que la educación irá a mejor, mientras que GM la tendencia es que irá a peor. Paralelamente, el grupo GP se encuentra dividido entre estas dos tendencias.

A continuación, pasamos a realizar el análisis comparativo de los grupos según sus ideas respecto a las expectativas personales en sus vidas, para la primera pregunta “En el mercado laboral, ¿hay oportunidades para ti?”

En el siguiente gráfico N° 63, se muestran las ideas de los grupos de madurez.

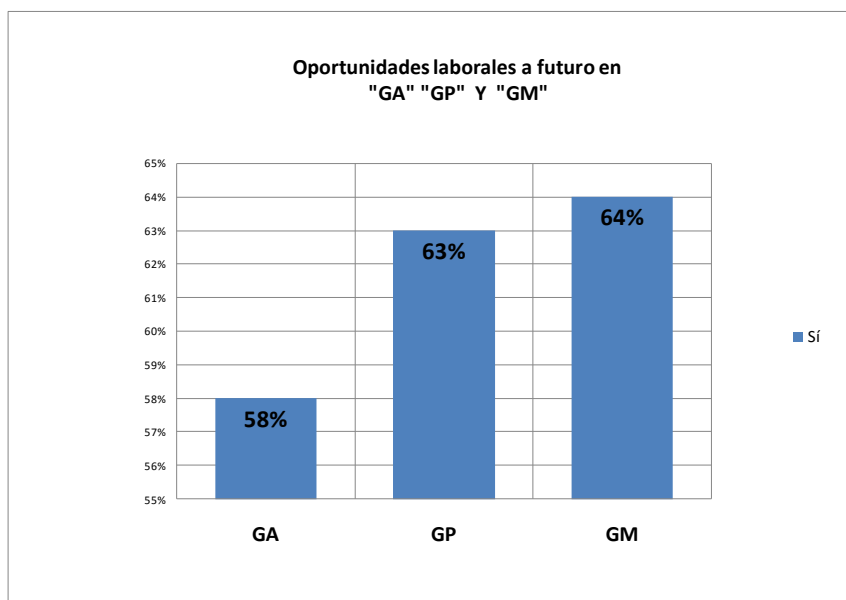


Gráfico N° 63: Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a las oportunidades laborales de futuro

En el gráfico N° 63, podemos ver que todos los grupos, sin diferencias de estatus de madurez, consideran que a futuro “sí” tendrán oportunidades laborales en España una vez egresados de sus estudios. Con una tendencia positiva que sobrepasa el 50% en todos los grupos de madurez.

Desde el análisis individual de los grupos podemos señalar que si bien esta expectativa positiva hacia las oportunidades laborales trasciende a los estatus de madurez, es en sus ideas donde podemos encontrar matices importantes que los diferencian.

Si bien GA señala en un 58% que “sí” habrá oportunidades, matiza su respuesta al advertir que si esto no fuera así, se proyectan a “continuar estudios en otra carrera”, “emigrar de España”, “estar bien formados” y “mientras ellos estudian esperan que la crisis pase y haya una oferta laboral estable”.

Para GP, el matiz de las respuestas se aprecia en la inseguridad que les provoca la crisis económica, no se observan ideas proyectivas en caso de que las expectativas no se cumplan.

En GM la afirmación ante esta expectativa es la frecuencia más significativa entre los grupos, pero en sus afirmaciones no encontramos argumentos. Solo un sujeto es el que señala *GMS46*: “Sí, si me lo trabajo sí”.

Por lo tanto, los estatus de madurez nos permiten identificar aquellos sujetos, como GA, que se proyectan a través de un compromiso personal en la búsqueda de las opciones profesionales que le permitirán la estabilidad necesaria para desenvolver su autonomía en la sociedad. En algunos relatos de GP se aprecia la incertidumbre que siembra los efectos de la crisis ante el mercado laboral, pero no emergen ideas proyectivas que demuestren un compromiso personal para resolver esta situación en el caso de que las expectativas no se cumplan. Finalmente, podemos decir que las respuestas de GM son categóricas en un “sí” sin argumentos, ni matices. En consecuencia no expresan proyección en caso de que esta realidad sea opuesta a sus expectativas, lo que lleva a deducir que aún no existe en ellos una responsabilidad real ante la proyección laboral.

En la subcategoría analizada anteriormente ("Conocimientos y sentimientos"), en análisis comparativo de ideas para la pregunta "¿Cómo ves el mercado laboral?", se proyectaron ideas negativas en todos los grupos de madurez dirigidas hacia la crisis económica de España, con una frecuencia que sobrepasa el 80% en cada uno de los grupos. A partir de esta tendencia, se realiza un profundo análisis a través de estudios que indican, por ejemplo, que los altos índices de paro juvenil son una realidad en España desde antes que comenzara la crisis económica de 2008. Una de las problemáticas que arrastra el país producto de la mala gestión del fracaso escolar e inserción laboral.

Se suma a lo anterior, los recortes que han afectado a las políticas dirigidas a programas y servicios destinados a la juventud que estaban trabajando las problemáticas expuestas anteriormente y que hoy se ven coartadas, cuando es hoy que estas necesidades se multiplican exponencialmente en la juventud.

Como anunciamos en el análisis de la pregunta, "¿Cómo ves el mercado laboral?" de la subcategoría analizada anteriormente, a pesar de los efectos negativos de este desalentador contexto económico y social para los jóvenes de España, así y todo, se

refleja en una tendencia de esperanza frente a su proyección laboral donde los porcentajes de proyección positiva pasan el 50%.

Debemos considerar que esta pregunta es realmente importante para los jóvenes que aspiran a poner en práctica el ejercicio de su autonomía y libertad con la intención de hacer valer el distanciamiento que se produce durante la adolescencia hacia los adultos o hacia las posturas paternales. A través de sus decisiones, los estudiantes podrán afirmar progresivamente su identidad personal hacia la vida adulta que le espera. Sin embargo, el contexto que les ofrece la sociedad afectada por una crisis económica hace que los sujetos se replanteen las posibilidades personales con que cuentan para enfrentar estos retos.

En el estudio *Vivir la adolescencia en tiempos de crisis* Delpino (2013), se revela que el 77% de los entrevistados considera que los adolescentes se encuentran desorientados para tomar decisiones respecto a opciones educativas, ya que estas no garantizan el acceso a un empleo. La mitad de los adolescentes entrevistados en este estudio piensan que la mejor manera de afrontar la crisis consiste en ir a la universidad, hay una inclinación por parte de las mujeres por realizar estudios de idiomas y por parte de los varones por realizar módulos de ciclos formativos.

Al igual que en nuestra investigación, este estudio señala que los adolescentes pensaban que las cosas cambiarán a largo plazo “en un futuro lejano mejorará”. Asimismo, las expectativas respecto a que “poco a poco saldremos de la crisis” también son respaldadas por los adolescentes. Ambos datos permiten pensar que en un cauto optimismo hacia el futuro laboral.

En resumen, podemos decir que las expectativas positivas hacia las oportunidades que ofrece el mercado laboral a la hora de egresar de la carrera, trascienden a los estatus de madurez (GA un 58%, GP un 63% y GM un 64%) esto puede ser una consecuencia de la etapa propia de la adolescencia donde los jóvenes se preparan para experimentar su autonomía y libertad hacia la vida adulta. Esta actitud de esperanza en encontrar oportunidades laborales en el futuro, se corresponde con los resultados de otros estudios realizados en España.

Las diferencias entre los grupos se encuentran en los argumentos de sus tendencias. GA presenta proyección de ideas en caso de no ver cumplidas sus expectativas de futuro en el mercado laboral, rasgos de compromiso personal característico de los estatus de “logro”. GP si bien considera las dificultades del mercado, no se proyecta en nuevas ideas ante el fracaso de expectativas, rasgos de “aceptación” de una realidad sin compromiso personal. GM presenta respuestas categóricas y sin argumentos ni ideas proyectivas ante el fracaso de expectativas. Lo que indica que estos sujetos pueden estar en un estatus de aceptación por la falta de compromiso con esta expectativa personal.

En el siguiente gráfico N° 64, se exponen los porcentajes de ideas que emergen ante la pregunta "¿Cuándo piensas independizarte?":

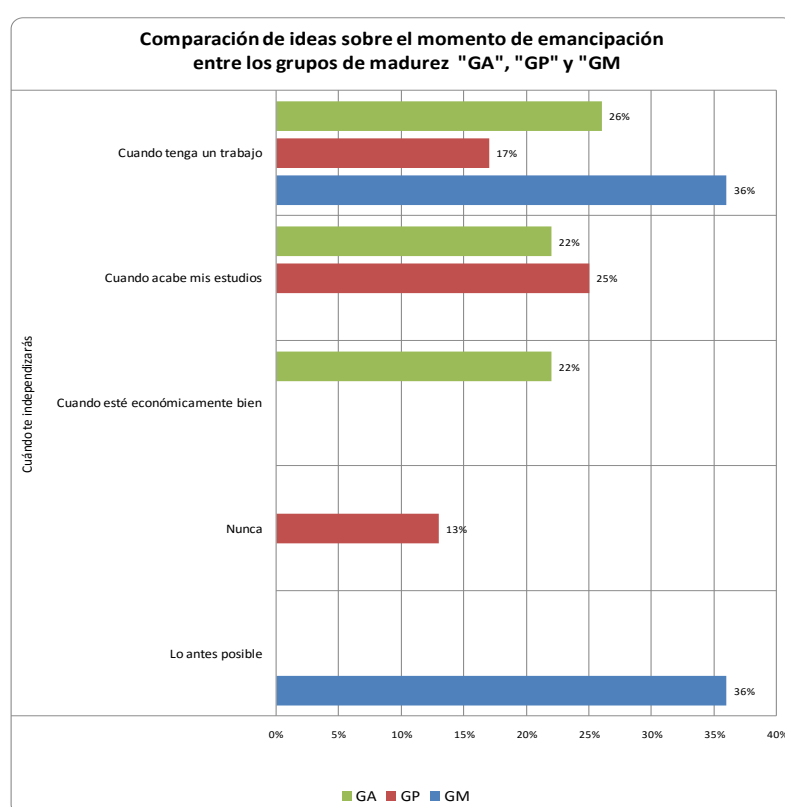


Gráfico N° 64: Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto al momento de emancipación

A través del gráfico N° 64, podemos ver las frecuencias de ideas más significativas entre los grupos de madurez que definen el momento en que decidirán emanciparse de su familia. Así, podemos ver que, para GA, la frecuencia de ideas “tener

un trabajo” con un 26%, “acabar los estudios” un 22% y “estar económicamente bien” un 22%, son las tres tendencias significativas para definir el momento de independizarse.

Para GP, las ideas que definen el momento de emancipación son cuando “acabe sus estudios” 25% y “tenga un trabajo” 17%. Sin embargo, la tercera frecuencia de un 13% señala que “nunca” lo harán.

Por su parte GM presenta dos tendencias similares para definir dicho momento, estos son cuando “tenga un trabajo” con un 36% y “lo antes posible” con un 36%.

Al comparar estas tendencias en las ideas de los sujetos podemos establecer algunas diferencias entre los grupos a partir de sus estatus. GA presenta claros rasgos de madurez al señalar en sus ideas que para poder iniciar su vida como adultos es necesario tener una base económica estable.

Por su parte, las ideas de GP son muy similares ya que los sujetos señalan que para poder emanciparse de sus familias, deben tener una base material que les permita comenzar este camino. La tercera frecuencia significativa representa a aquellos sujetos que expresan que “nunca” se independizarán de sus familias, lo que indica un claro estado de inmadurez por parte de algunos sujetos de este grupo al encontrarse demasiado comprometidos con su relación paternal.

Finalmente, el grupo GM presenta dos frecuencias de igual valor, que nos lleva a pensar que para este grupo más que sacar una carrera profesional, es prioridad conseguir un empleo e independizarse cuanto antes. Esta tendencia es categórica en GM, al extremo que nos lleva a pensar que es una necesidad vital, ya que, a través del análisis de preguntas anteriores, hemos podido comprobar que GM tiene una tendencia negativa hacia las relaciones interpersonales. Por ello, el hecho de estar solo le es muy favorable para su bienestar personal. Sumado a ello, puede ser que estos sujetos estén entrando en una crisis identitaria hacia la imagen que representan los adultos y sea, por esta razón, que expresen la necesidad de independizarse lo antes posible.

Así, podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria permiten reconocer diferencias entre las ideas que tiene los sujetos respecto a cuál sería el

momento adecuado para su emancipación familiar, donde dichas ideas poseen rasgos propios de cada estatus de madurez.

Como en el análisis de la pregunta anterior, aquí es más latente aún considerar que los estudiantes de 4º de la ESO aspiran a poner en práctica el ejercicio de su autonomía y libertad con la intención de hacer valer el distanciamiento que se produce durante la adolescencia hacia los adultos o hacia las posturas paternales, siendo esta tendencia de baja intensidad en GP y de alta intensidad en GM, mientras que GA es el grupo más estable al comprender, a través de sus ideas, que para poder independizarse tiene que lograr ciertas metas materiales que así se lo permitan.

En resumen, podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria ha permitido encontrar diferencias significativas en las ideas de los estudiantes. Para GA, el momento de emanciparse de su familia será cuando tenga una base material estable (“tener un trabajo” 26%, “acabar los estudios” un 22% y “estar económicamente bien” un 22%). Para GP, también es importante una base material estable (“acabe sus estudios” 25%, “tenga un trabajo” 17% y 13% “nunca”), pero hay sujetos que señalan que nunca se independizarán, esto se traduce en el fuerte vínculo que tienen los sujetos con estatus de aceptación hacia sus padres. Finalmente, para GM, este momento tiene carácter de urgencia (“tenga un trabajo” con un 36% y “lo antes posible” con un 36%) se puede interpretar como la necesidad de estar solo por su dificultad en las relaciones interpersonales o por encontrarse en una crisis hacia la imagen de los adultos

En el siguiente gráfico N° 65, podemos ver las frecuencias más significativas para las ideas que tienen los grupos de madurez respecto al querer formar una familia.

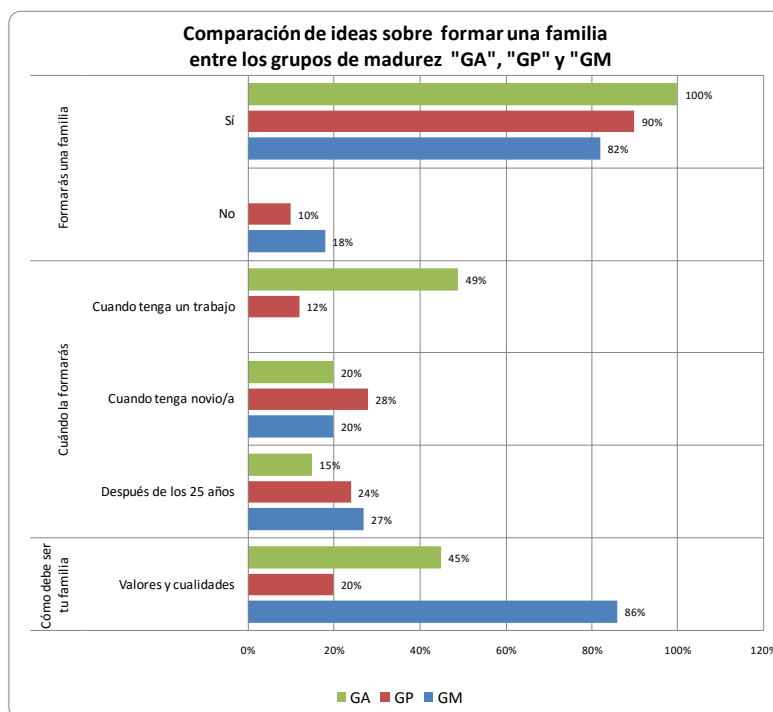


Gráfico N° 65: Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la formación de una familia propia

En el gráfico N° 65, podemos ver que todos los grupos, sin diferencia de estatus, “sí” quieren formar una familia en el futuro. GA es el grupo de madurez que presenta la frecuencia más estable al señalar en un 100% que quiere formar una familia en el futuro. Así también, podemos ver que en el grupo GP la tendencia a formar una familia es de un 90% y en GM un 81%. En los grupos GP con un 10% y GM con un 18%, aparece una leve tendencia a señalar que “no” quieren formar una familia. Las razones son el lazo que mantienen con los padres y no gustar de los niños.

El momento en el que decidirán formar sus familias se basa en tres ideas que varían en intensidad de un grupo a otro. Por lo tanto, aquí podemos encontrar algunas diferencias significativas a partir de los estatus de madurez.

Para GA, es importante tener un trabajo, un novio y tener una edad madura suficiente que le permita adquirir experiencia y la madurez necesaria para realizar esta empresa. Para estos sujetos sus familias deben tener ciertos “valores y cualidades” especiales, esta tendencia en GA corresponde al 45% de las ideas del grupo. Entre las frecuencias de los valores que se quieren cultivar al interior de sus familias se destaca el respeto.

En GP, si bien presenta las mismas ideas que en GA, los valores de las frecuencias son diferentes. Por lo tanto, lo más importante para este grupo de madurez es “tener un novio”, tener la “edad madura suficiente” para emprender este compromiso y, finalmente, “tener un trabajo”. Al igual que en GA sus familias deben ser formadas a través de “valores y cualidades” especiales con un 20%. Entre los valores adquiere importancia el respeto. Si analizamos, la tendencia de GP va dirigida esencialmente a valorar el vínculo de la relación romántica antes que la base material que necesita emprender dicha empresa.

Por su parte, GM presenta solo dos frecuencias significativas entre sus ideas, estas se corresponden con las de GA y GP. Así, para estos sujetos el momento en que decidirán formar una familia es necesario tener una edad suficiente “después de los 25 años” de edad con 27% de preferencia y tener un “novio” con un 20%.

Este grupo de madurez es el que presenta la frecuencia más significativa para describir cómo deberá ser su familia. Al igual que en los grupos anteriores, GM considera que su familia debe tener ciertos “valores y cualidades” con una tendencia del 86%, que la hagan diferente al resto de las familias. A su vez, el valor que más destacan en este ámbito, para ser cultivado, es el respeto.

En el estudio *“Adolescentes hoy: aspiraciones y modelos”* (2010). Señala que en las aspiraciones de los adolescentes subsiste el horizonte tradicional de aspiraciones en el que las generaciones pasadas situaron sus expectativas respecto al futuro. Trabajo, familia, estatus social y económico, y reconocimiento, resultan los ejes principales en los que los adolescentes que participaron en este estudio centraron sus aspiraciones. Casi dos de cada tres entrevistados situaron en un lugar privilegiado las aspiraciones respecto al futuro en la obtención de éxito económico, de un buen trabajo y en la construcción de una familia.

Al unir los resultados aquí expuestos con los resultados obtenidos en la categoría “Creencias y motivaciones personales”, subcategoría “Conocimientos y sentimientos” ante las preguntas “¿Crees en el amor?” y “¿Crees en el matrimonio?”, se pueden encontrar congruencias y algunas incoherencias.

GA presenta un fuerte compromiso a formar una familia en el futuro (100%) a manifestado una tendencia positiva hacia la creencia del amor con un 86% y ante el matrimonio de un 72%; GP tiene una tendencia positiva hacia formar una familia de un 90%, hacia el amor un 80% y hacia el matrimonio un 65%; GM presenta una frecuencia de un 82% hacia formar una familia en el futuro, pero presenta diferencias en las tendencias acerca de las creencias sociales. Este grupo expresa creer en el amor en un 91%, pero por otro lado, expresa que “no” cree en el matrimonio un 64%. Por lo tanto, GM presenta una falta de compromiso ante este concepto social.

Otra comparación significativa que podemos establecer con análisis anteriores de la presente investigación, se reconoce a través de la categoría “Expectativas sobre los otros”, subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)”, en las preguntas referidas a la descripción de sus familias. Los resultados señalan que todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, presentan una tendencia significativa sobre el 65%, lo que indica que los estudiantes tienen una buena relación familiar y expectativas positivas hacia ellos sobre un 55%.

Estos resultados nos pueden ayudar a comprender que el marco de referencia positivo que tienen los estudiantes de sus familias motiva, en todos los grupos de madurez, los deseos hacia el futuro de querer formar su propia familia.

En resumen, podemos decir que el deseo de formar una familia en el futuro trasciende a los estatus de madurez ya que todos los grupos, sin diferencia de estatus, presentan una tendencia significativa afirmando que “sí” quieren formarla (GA 100%, GP 90% Y GM 81%).

Por otro lado, se encuentran diferencias entre los grupos de madurez ante las ideas que describen el momento en qué tomarán la decisión. Para GA, es importante tener un trabajo, un novio y una edad madura para hacerlo; GP considera más importante el vínculo romántico que la estabilidad económica para definir el momento, ya según orden de frecuencia esto lo decidirán cuando tenga un novio, una edad madura y, finalmente, un trabajo; GM la tendencia más importante es la edad madura para hacerlo junto seguido de tener un novio.

Finalmente, en la descripción que hacen los sujetos del cómo deberían ser sus familias, todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, proyectan una familia basada en “valores y cualidades” especiales siendo una tendencia más significativa para este ámbito en GM (GA 45%, GP 20% Y GM86%)

En el siguiente gráfico N° 66, podemos ver las frecuencias más significativas para las ideas que se refieren a la visión de futuro que tiene los sujetos respecto a la sociedad y a la educación.

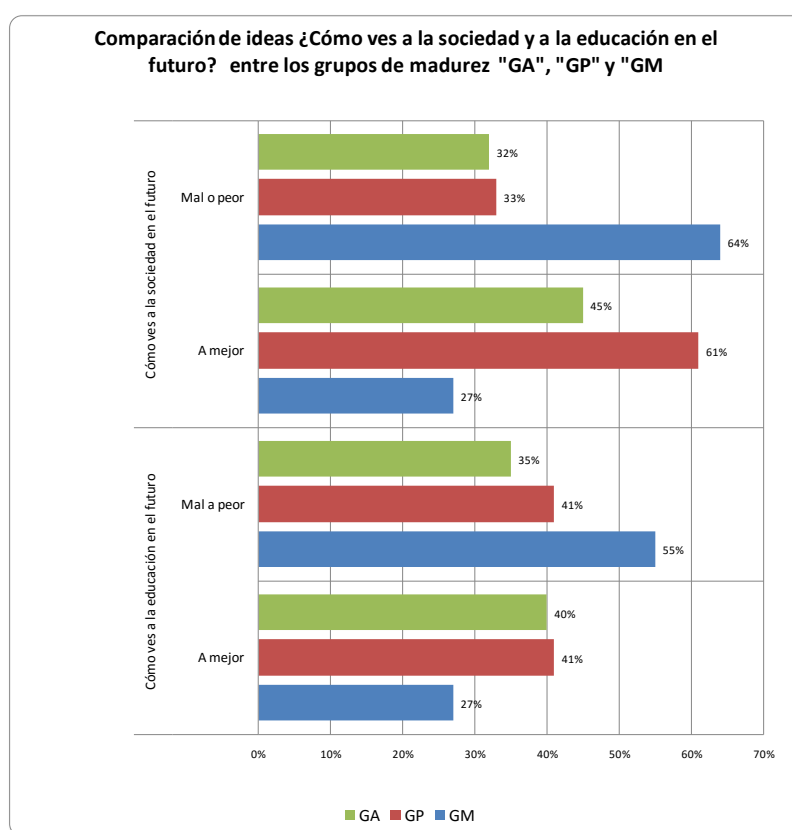


Gráfico N° 66: Comparación de ideas entre GA, GP y GM, respecto a la visión de la sociedad y la educación en el futuro

En el gráfico N° 66, podemos ver el registro de las ideas que tienen los sujetos a cerca de cómo ven a la sociedad en el futuro.

Para comenzar, podemos decir que para los estudiantes de GA con un 45% y GP con un 61%, la sociedad en un futuro es vista positivamente. Para estos sujetos, la

sociedad irá mejorando. Sin embargo, GM con una tendencia de un 64%, señala que la sociedad irá mal o a peor.

Para los sujetos de GA, la sociedad puede ir a mejor cuando la crisis económica desaparezca y la sociedad sea más respetuosa y tolerante. Por su parte, GP expresa esperanza de que la sociedad vaya a mejorar ya que la buena educación y preparación de los jóvenes ayudarán a revertir esta situación.

Finalmente, GM expresa radicalmente que la sociedad va a mal o a peor. Los argumentos de los sujetos envuelven una serie de problemáticas que vive la sociedad de hoy como: los antivalores que predominan en la sociedad, las personas que tienen cada vez menos interés en la política, en estudiar y no se motivan a cambiar. Solo dos sujetos hacen referencia a la crisis económica que vive el país.

A partir de la tendencia de ideas aquí expresadas por los grupos de madurez, podemos decir que, tanto para GA, como para GP, la esperanza de que la economía española se recupere permitirá que la sociedad vaya a mejor. Por lo tanto, esta proyección positiva trasciende a los estatus de madurez identitaria y tiene directa relación con las aspiraciones propias de los adolescentes respecto a su futuro como adulto.

Sin embargo, la diferencia aparece en GM, al tener una visión negativa de la sociedad. A través de diversas temáticas en sus ideas, aparece el desinterés político, los antivalores que dominan el ambiente social, la desmotivación por educarse y por generar cambios verdaderos.

Finalmente, en el gráfico N° 66, podemos apreciar la tendencia de ideas hacia la pregunta "¿Cómo ves a la educación en el futuro?". Para GA, la frecuencia más significativa indica que la educación irá a mejor con un 40% de referencia. En GP, ambas ideas tanto que irá "a peor" como "a mejor" tienen la misma frecuencia 41%. Finalmente, GM señala que la educación irá a peor con una frecuencia significativa de un 55%.

Estas tendencias comprenden las siguientes ideas. Para GA, las nuevas tecnologías mejorarán las prácticas de la enseñanza y, por otro lado, la esperanza de que al remontar la crisis económica, también lo hará la educación.

Para GP, la educación puede mejorar si se invierte en ella a través de más tecnología, las personas estudien más o, simplemente, se encuentra bien como está. Para la tendencia negativa, la educación irá mal a causa de los recortes financieros que se han hecho producto de la crisis económica.

Finalmente, las ideas de GM respecto a lo mal que irá la educación comprende la problemática de los recortes, las constantes reformas educativas que no producen cambios significativos, los excesivos pagos para acceder o continuar los estudios, la mala educación proveniente de las familias, la falta de tecnología en las aulas y la falta de hábitos en los estudios de los alumnos, todas estas ideas respecto a lo mal que irá la educación en el futuro son descritas por los sujetos de GM.

Al comparar la tendencia de las ideas, podemos decir que el grupo GA es conciso en sus ideas al considerar los recortes en educación como principal factor negativo ante el futuro de la educación española y que al mejorar la inversión económica una vez que pase la crisis irá a mejor.

El grupo GP se encuentra dividido respecto a la ideas de cómo irá la educación en el futuro. Quizá al encontrarse en un estatus de inmadurez no tenga una visión general o profunda acerca de las problemáticas actuales y de las consecuencias a futuro.

Finalmente, el grupo GM es, sin duda, el que nos entrega una visión global del estado de la educación en el futuro, ya que para ellos hay varios factores que inciden en que la educación vaya a estar mal en el futuro. Podríamos pensar que la sensibilidad emocional que han demostrado estos sujetos, a través del análisis de preguntas anteriores, pueda incidir en una percepción más profunda de la contingencia actual y en su generación de ideas proyectivas respecto a este tema.

Por lo tanto, podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria nos ha permitido conocer e interpretar algunas diferencias en las ideas de los estudiantes de 4º de la ESO.

En resumen, podemos decir que la visión de futuro que tiene los grupos de madurez frente a la sociedad, es positiva tanto en GA con un 45% y en GP con un 61%. Ambos grupos expresan la esperanza de que la sociedad irá a mejor ya que la economía en España puede remontar. Por lo tanto, esta actitud trasciende a los estatus de madurez

en ambos grupos, no así, en GM que expresa, a través de una visión global, problemáticas que llevan a estos sujetos a asegurar que la sociedad irá a peor con una tendencia de un 64%. Esta tendencia se puede interpretar como una sensibilidad emocional frente al contexto social.

Respecto a la visión de futuro sobre la educación, a partir de sus estatus de madurez se aprecian diferencias significativas. GA considera que irá a mejor producto de la que crisis pueda desaparecer y la aplicación de nuevas tecnologías será favorable para la enseñanza, con un 40% de preferencia.

Por su parte GP presentan similitud en ambas tendencias, por lo tanto, sus ideas están divididas (a mejor 41%, a peor o mal 41%) no tiene una visión profunda respecto a las problemáticas en este ámbito.

Finalmente, GM con una tendencia de un 55% señala que la educación en un futuro irá mal o peor. Este grupo expresa una sensibilidad a diversas problemáticas (no solo la crisis) como argumentos para así determinarlo.

En la siguiente tabla N° 61, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)", perteneciente a la categoría "Expectativas sobre los otros" [ITAEXPPRO].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Expectativas personales			
<i>Proyección laboral</i>	Las expectativas positivas frente a las posibilidades que les dará el mercado laboral trascienden a los estatus de madurez.	GA – GP - GM	
	Las expectativas positivas de trabajo, puede ser una consecuencia de la etapa propia de la adolescencia donde los jóvenes se preparan para experimentar su autonomía y libertad hacia la vida adulta.	GA – GP - GM	
	Los estatus de madurez permiten encontrar diferencias en los argumentos proyectivos en caso de que las expectativas no se cumplan.		
	En GA se percibe compromiso personal proyectando ideas para poder cumplir el objetivo	GA	
	En GP se hace latente el estatus de aceptación de madurez, ya que reconoce la problemática de la crisis, pero no proyecta ideas que les comprometa a cumplir el objetivo en caso de que las expectativas fallen.	GP	
	En GM se hace latente el estatus de aceptación. Hay respuestas categórica pero sin argumentos ni proyección lo que señala un bajo compromiso con	GM	

	esta expectativa personal		
<i>Independizarse</i>	Conocer los estatus de identidad ha permitido encontrar diferencias en las ideas de los estudiantes respecto al momento de emancipación de sus familias	GA – GP - GM	
	Para GA, el momento de independizarse será cuando tenga una base material estable, formada por tener una carrera, una profesión y estar económicamente bien.	GA	
	Para GP, el momento de independizar será cuando tenga una base material estable basa en terminar sus estudios y tener un trabajo	GP	
	En GP hay sujetos que expresan que “nunca” se independizarán de sus familias producto del fuerte lazo que tiene con sus padres	GP	
	En GM el momento debe ser lo antes posible, así, los sujetos señalan que esto será cuando tengan un trabajo	GM	
	En GM la urgencia de estar solo se puede traducir por su dificultad en las relaciones interpersonales o por encontrarse en una crisis de adolescencia, hacia la imagen de los adultos	GM	
<i>Formar una familia</i>	El deseo de formar una familia trasciende a los estatus de madurez	GA – GP - GM	
	Conocer los estatus de identidad ha permitido encontrar diferencias en las ideas de los estudiantes respecto al momento de formar una familia en el futuro	GA – GP - GM	
	Para GA, es importante tener un trabajo, un novio y una edad madura al momento de formar una familia	GA	
	Para GP, es importante el vínculo romántico que la estabilidad económica para definir el momento de formar una familia	GP	
	Para GM, es importante tener una edad madura seguido de tener un novio	GM	
<i>Como debe ser esa familia</i>	Todos los grupos, sin diferencia de estatus de madurez, proyectan una familia basada en “valores y cualidades” especiales. Este ámbito trasciende a los estatus de madurez identitaria.	GA – GP - GM	
Proyección de la sociedad en el futuro	Los grupos GA y GP expresan esperanza de que la sociedad irá a mejor ya que la economía en España puede mejorar.	GA - GP	
	GM expresa una visión global de problemáticas que llevan a estos sujetos a asegurar que la sociedad irá a peor	GM	
	GM se sospecha que esta globalidad de ideas puede ser por su sensibilidad emocional frente al contexto social	GM	
Proyección de la educación en el futuro	Conocer los estatus de identidad ha permitido encontrar diferencias en las ideas de los estudiantes respecto a su visión de futuro de la educación	GA – GP - GM	
	Para GA, la educación irá a mejor porque la crisis puede desaparecer y la aplicación de nuevas tecnologías será favorable para la enseñanza	GA	
	GP no presenta una visión profunda respecto a la problemática educativa, su tendencia entre una visión positiva o negativa de la educación en el futuro es similar	GP	
	Para GM, la educación en el futuro irá mal o peor a causa de diversas problemáticas que la aquejan en el presente.	GM	
<i>En Resumen</i>	La etapa de la adolescencia es un momento del desarrollo humano en que los jóvenes aspiran a poner en práctica su autonomía y libertad. Con el fin de hacer valer el distanciamiento que se produce hacia los adultos, a través de sus primeras dediciones personales respecto a su futuro profesional, laboral y de vida personal. El contexto que les ofrece la sociedad actual afectada por una crisis económica hace que los estudiantes a partir de 4º de la ESO se planteen las posibilidades personales para enfrentar la elección de una profesión y las expectativas del mercado laboral para poder desarrollar su vida personal. Conocer los estatus de madurez personal han		

	<p>permitido analizar y comprender las diferencias que emergen en las ideas de los estudiantes respecto a las expectativas que tienen acerca del mercado laboral, el momento ideal de su emancipación familiar, el momento ideal para formar sus propias familias, el ideal de familia que quieren tener y, finalmente, la visión de futuro respecto a la educación y de la sociedad de la cual forman parte.</p> <p>El grupo de madurez GA presenta claros compromisos ante el logro de sus expectativas personales. Tanto en su formación personal, lograr acceder a un puesto de trabajo y tener una base económica que le permita su independencia del núcleo familiar como para proyectarse en la formación de una nueva familia formada en valores y cualidades únicas. Así también, GA espera que sociedad pueda reactivar su economía y con ello también mejore la educación del país.</p> <p>El grupo de madurez GP presenta un compromiso a partir de las características propias de su estatus de "aceptación". Si bien este grupo le da importancia a terminar una carrera profesional y poder acceder a un puesto de trabajo, a pesar de las consecuencias negativas que pueda darle la crisis económica, en sus respuestas no encontramos ideas proyectivas para cumplir sus expectativas personales. Por otra parte, este grupo le da importancia al vínculo romántico al momento de formar una familia más que a una base material que la pueda sostener en el tiempo y al igual que en GA su familia debe crecer, a través del ámbito de los valores y cualidades especiales. GP espera que la sociedad pueda mejorar a medida que termine la crisis económica del país y ante su visión de la educación en el futuro no presenta ideas profundas acerca de las problemáticas educativas ya que su tendencia es verla tanto bien, como mal.</p> <p>El grupo de madurez GM presenta diferencias particulares en las ideas de esta categoría. Por un lado ante las expectativas laborales de futuro sus respuestas se hacen latente el estatus de aceptación ya que no expresa argumento alguno frente a la posibilidad de que sus expectativas no se realicen. Expresan una urgencia en emanciparse de sus familias lo antes posible afirmando que el momento será en cuanto tengan un trabajo. Este estado se interpreta a partir de la dificultad que tiene GM para las relaciones interpersonales o por la crisis adolescente ante la figura del adulto.</p> <p>GM si quiere establecer una familia en el futuro el momento es relacionado con una edad madura adecuada y un novio.</p> <p>GM expresa una globalidad de ideas dirigidas a problemáticas actuales tanto para la sociedad como para educación con lo cual para estos sujetos la sociedad y la educación irán a peor o mal. Esta capacidad la hemos interpretado a partir de la sensibilidad que tienen estos sujetos ante el contexto social pero a partir de las características del estatus de aceptación o moratoria.</p>		
--	---	--	--

Tabla Nº 61: Resumen de las ideas centrales desde los grupos de madurez y desde los grupos de discusión, respecto de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITAEXPPRO]

4.3.3. Análisis de la Metacategoría Interpersonal

4.3.3.1. Análisis de la categoría: “Relación profesor/alumno”

4.3.3.1.1. Análisis de la subcategoría: “Trayectoria (aspectos biográficos)” [ITERELTRA]

La selección de las ideas que se presentarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N°3.3. Ellas nos permitieron comparar las ideas de los sujetos entrevistados, a partir de su trayectoria (aspectos biográficos), en su relación con el profesor.

En esta categoría queríamos conocer, a partir de su trayectoria como estudiante, los aspectos que valora en el éxito de sus estudios y cómo percibe la atención del profesor hacia la clase, en el contexto representado por la subcategorización que muestra la figura N° 35.

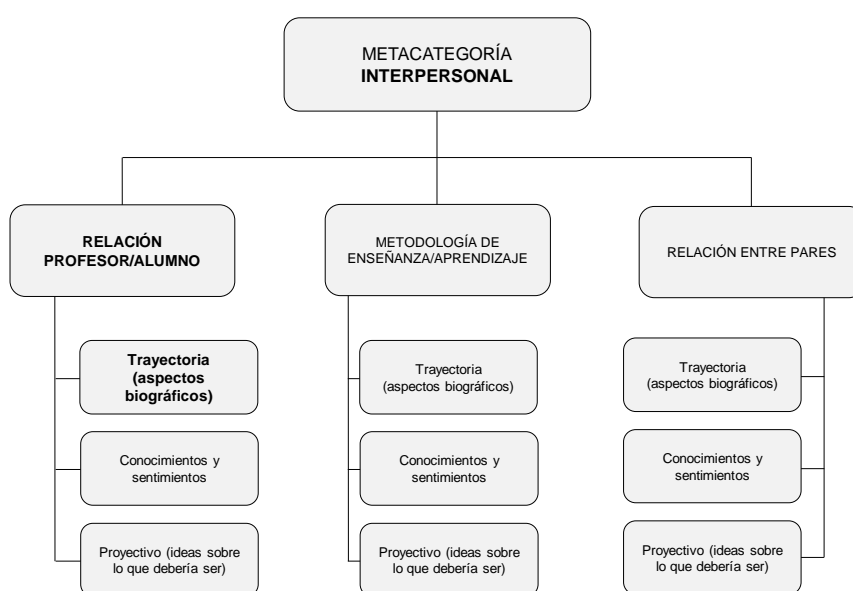


Figura N° 35: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELTRA]

Para cada grupo de madurez, se presentará una tabla que registra las frecuencias de ideas que emergen desde los relatos y que corresponden a la metacategoría

“Interpersonal”, categoría “Relación profesor-alumno”, específicamente, la subcategoría “Trayectoria (aspectos biográficos)”.

Las preguntas analizadas son: “¿Cuál ha sido para ti el mejor año de estudio que has tenido durante todo este tiempo en la educación y Primaria y Secundaria?”, “¿Cuál ha sido para ti el peor año de estudio?” y “¿Los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos?”.

Estas preguntas se han realizado con la intención de hacer un primer acercamiento a la trayectoria o aspectos biográficos que tienen los alumnos de 4º de la ESO, desde la Primaria hasta la educación Secundaria.

4.3.3.1.1.1. Análisis individual por grupos de madurez

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
Aspectos positivos de un buen año de estudios	Aspectos negativos de un mal año de estudio	Los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos
Buen ambiente de clase 10 sujetos	Mal ambiente en la clase 8 sujetos	Sí, por los que les va bien 12 sujetos
Por el profesor 7 sujetos	Mal rendimiento 6 sujetos	No 10 sujetos
Por mis notas 5 sujetos	Exigencia en asignatura 4 sujetos	Sí, por el que le cae bien 3 sujetos
Por mi esfuerzo 4 sujetos	Pasé de la clase 4 sujetos	
Porque aprendí 2 sujetos	Lo pasé mal, estaba solo 4 sujetos	
Porque estudio cosas que me gustan 1 sujeto	Repetí 2 sujetos	
	Mal profesor 1 sujeto	

Tabla N° 62: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

En la tabla N° 62, hemos registrado las ideas que emergen para la categoría “relación profesor-alumno” subcategoría “trayectoria (ideas sobre lo que debería ser)”. A partir de las frecuencias de ideas registradas podemos ver que para los sujetos de GA los aspectos que más valoran de un buen año de estudios son “el buen ambiente de clases” siendo esta la frecuencia más significativa con 10 sujetos. Una segunda frecuencia significativa es aquella que señala que 7 sujetos valoran ese año “por el profesor o profesora”, una tercera frecuencia corresponde a es “por mis notas” idea expresada por 5 sujetos y una cuarta frecuencia significativa con 4 sujetos, señala que valoran dicho año “por mi esfuerzo”.

Para la frecuencia “buena ambiente de clases” los sujetos señalan:

GAS23: “Porque conocí a muchas personas, hicimos muchas actividades, me lo pasé muy bien y aprendí muchas cosas”.

GAS25: “La clase era divertida, los compañeros muy divertidos y respetaban cuando había que estudiar”.

En los relatos anteriores podemos sentir la motivación que provoca en ellos evocar el recuerdo de una clase en la que se destacan las buenas relaciones de aula. Este recuerdo de un ambiente positivo al parecer también influyó en su aprendizaje, en el desarrollo de actividades, el respeto por el estudio. Otros sujetos señalan el valor del compañerismo y la cercanía de los profesores (GAS48, GAS97, GAS118, GAS96).

Por otra parte, hay 5 sujetos que señalan valorar un buen año de estudio “por mis notas” (GAS101, GAS25, GAS37, GAS84, GAS119).

Para la frecuencia “por el profesor o profesora”, los estudiantes expresan:

GAS15: “Tenía una tutora que era un encanto, daba las clases como debería ser. Seguía el protocolo que le mandaban, el libro se lo sabía ya de memoria y lo daba ya, como charlas. Y al final por narices te lo acababas aprendiendo y la gente aprobaba aunque no estudiaba”.

GAS48: “Tuve una buena profesora. Ella explicaba de una manera diferente nos reíamos mucho y se nos quedaban las cosas, es fácil y el grupo se lo pasaba bien”.

En los relatos anteriores podemos ver como la buena relación con un profesor ya sea por su cercanía con el alumno, por su metodología de enseñanza, como por su actitud positiva influyen en la motivación personal de los alumnos tanto en el presente como señalan algunos sujetos (GAS54 y GAS113) como en la evocación de un recuerdo positivo de su trayectoria como estudiante. Los demás sujetos que valoran el recuerdo de un profesor se encuentran en los relatos que rememoran un buen ambiente de aula.

Para la frecuencia “por mi esfuerzo” los sujetos señalan:

GAS65: “Porque fue un año difícil. El primer trimestre me quedaron 7, el segundo 5 y el tercero me quedaron 4, en septiembre aprobé 2 y pasé. Y fue un superarse todo el tiempo. Quedé muy satisfecha”.

A través de la dificultad que han experimentado frente a la exigencia de las asignaturas, estos estudiantes relatan haber vivido la experiencia de superar un desafío o estar en ello. Por lo tanto, aquí podemos ver que la motivación por el estudio puede ser intrínseca (GAS18), como a través del apoyo que puede recibir un alumno de sus profesores (GAS19), en este caso, los profesores de diversificación.

Pasaremos a analizar la segunda cuestión planteada para esta subcategoría, ante la pregunta "¿Cuál ha sido el peor año de estudios?", analizaremos las frecuencias de ideas que emergen desde las razones del por qué lo valoran como el peor año.

Las frecuencia más significativa, con 8 sujetos, señala que fue un mal año por "el mal ambiente de la clase", 6 sujetos expresan que fue "por el mal rendimiento", 4 sujetos señalan que fue por la "exigencia de las asignaturas", 4 sujetos reconocen que "pasé de la clase" y 4 sujetos expresan que "lo pasé mal, estaba solo".

Aquí, podemos ver que las ideas de los sujetos emergen desde tres ámbitos, uno corresponde a las relaciones al interior del aula, otro se relaciona con las exigencias del estudio y el tercero con la motivación intrínseca.

Así, algunos de sus relatos evocan los siguientes recuerdos, para el mal ambiente de la clase:

GAS23: "Segundo de la ESO porque era una clase muy mala pero conseguí sacar mis estudios adelante pero con mucho esfuerzo".

GAS25: "Primero de la ESO era una clase muy mala. Siempre haciendo desorden en la clase, mucho insulto".

GAS37: "1ero. De la ESO porque la clase no era buena, los compañeros, no se podía estudiar, hablaban mucho y peleas".

A partir de estos relatos, podemos decir que los sujetos consideran el mal ambiente de la clase como una de las vivencias que evoca una valoración negativa ya que para estos estudiantes les ha significado un sobre esfuerzo para sacar sus estudios, estar en un ambiente agresivo y no favorable para la enseñanza, desmotivación personal producto del bajo nivel académico, en todos los relatos se asocia los primeros cursos de la ESO con el mal ambiente de clases. .

Respecto al ámbito de las relaciones podemos citar también los 4 sujetos que señalan "lo pase mal, estaba solo". Aquí, los sujetos hacen referencia a estados emocionales negativos a partir de las relaciones interpersonales. Los estudiantes señalan haber recibido burlas (GAS54), vergüenza (GAS118), estar solo sin los compañeros de siempre (GAS48).

Otras valoraciones negativas tienen que ver con el mal rendimiento:

GAS48: “3ero. Porque yo pensé que iba a ser más fácil. Y es que yo misma sabía que no sabía nada, yo se lo dije a mi madre ‘no sé hacer nada’. Llegaba a casa sacaba los deberes y me quedaba sin hacer nada porque no sabía nada”.

GAS28: “Primero de la ESO ese año me costó mucho, flojear y saque peores notas”.

Con las exigencias de la asignatura:

GAS119: “3ero y 4to de la ESO tiene mucho nivel es muy exagerado en la exigencia”.

GAS90: “El peor 3ero. Porque los conocimientos fueron bastante más avanzados que en 1ero y 2do. Y tenía una profesora de matemática que no ayudaba para nada”.

A través de estas ideas, podemos ver, por un lado, cómo algunos alumnos se desmotivan o sobre exigen por sacar aquellas asignaturas que implican niveles abstractos, para los cuales no han desarrollado las habilidades necesarias y no encuentran un apoyo para sacar sus estudios.

Finalmente, relatos en que los sujetos que reconocen “pasé de la clase” y se motivaron más por la compañía de las amistades y el mal comportamiento, que muchas veces se reconocen como tal y producen sesgos de arrepentimiento.

GAS19: “El peor año en el que no hice nada, fue cuando repetí 1ero. Me toco con mi mejor amigo y una amiga y eso fue un desmadre, jeso era! nos tirábamos todo el día por el pasillo, entrábamos a la clase hacíamos cualquier cosa. Le decíamos al profesor ahora mismo volvemos y nos perdíamos. Entonces fue el peor año porque no aproveche el tiempo, yo podría haber estudiado y este año ya no estaría acá”.

La última pregunta que realizamos para esta subcategoría es “¿Los profesores tiene preferencias por ciertos alumnos?” Las dos frecuencias significativas son bastante similares. 12 sujetos señalan “sí, por los que les va bien” y 10 sujetos señalan que “no”.

En los relatos de los estudiantes se señala que dicha preferencia es hacia aquellos alumnos que: son buenos alumnos (GAS23), el que saca buenas notas (GAS28), por el más listo (GAS29), el que estudia (GAS48). Es decir, todas las actitudes que definen a un buen estudiante. Es por esto que algunos sujetos comparan que si el alumno no presta interés no le echa más cuenta (GAS25), si el alumno es malo no le dan interés (GAS28).

En cuanto a los alumnos que afirman que “no” hay preferencias señalan:

GAS23: “No, yo creo que se acercan a los buenos alumnos, a los que ponen interés”.

GAS37: “No, Si en cuanto a la nota no hay preferencias. En relaciones siempre habrá alguno que caiga mejor que otro”.

GAS97: “Yo creo que no, que no hacen diferencias entre uno y otro, que se trata a todos por igual”.

Estos 10 sujetos perciben que los profesores no tienen preferencias por los alumnos pero se aprecian matices en sus relatos que señalan que si hay preferencias por parte de los profesores pero el relato no evocan prejuicios en esta actitud. Puede ser que esta conducta se percibida como parte de la relación educativa entre un profesor y un alumno.

En resumen, considerando las frecuencias más significativas para el análisis de estas tres preguntas. Señalamos en primero lugar, que para el grupo GA, al recordar su mejor año estudio evoca como primeras ideas la vivencia de un buen ambiente de la clase que le permitió aprender, desarrollar actividades educativas, disfrutar de un ambiente de estudio basado en el respeto, vivenciar diversas actividades educativas y disfrutar de buenas relaciones tanto con compañeros como con profesores.

También han rememorado la figura de algunos profesores que fueron cercanos, profesionales por la entrega en sus metodologías de enseñanza y por su carácter divertido, características que motivaron al alumno en su proceso de enseñanza.

Finalmente, para esta pregunta podemos decir que GA valora un buen año de estudios por sus resultados académicos (buenas notas).

En el caso contrario, GA al recordar el peor año de estudios los sujetos relatan experiencias relacionadas con tres ámbitos: uno corresponde a las malas relaciones al interior del aula lo que les significó un sobre esfuerzo para sacar sus estudios, vivenciar ambientes agresivos y no favorable para la enseñanza y desmotivación ante el proceso educativo como efecto del bajo nivel académico de la clase.

GA también relaciona el peor año de estudios con su mal rendimiento académico y el esfuerzo hacia la exigencia de ciertas asignaturas.

Finalmente, para GA, los profesores “sí” tienen preferencias por los buenos estudiantes que se encuentran interesados en aprender. A su vez los que señalan que no las hay, perciben que esta conducta forma parte de la relación educativa entre un profesor y un alumno.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
Aspectos positivos de un buen año de estudios	Aspectos negativos de un mal año de estudio	Los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos
Buenas notas 9 sujetos	Presión y exigencia 6 sujetos	Sí, por los que les va bien o se esfuerza 8 sujetos
Buena ambiente 6 sujetos	Lo pasé mal 3 sujetos	No 6 sujetos
Lo pasaba bien 4 sujetos	Pasaba de la clase 3 sujetos	Algunos 4 sujetos
Por mi esfuerzo 3 sujetos	Mal ambiente 2 sujetos	Por ser guapo 1 sujeto
Primaria era más fácil 1 sujeto	Mal rendimiento 2 sujetos	No lo sé 1 sujeto
Por los profesores 1 sujeto	Mal profesor 1 sujeto Repetí 1 sujeto Problemas personales 1 sujeto Por mi culpa 1 sujeto	

Tabla N° 63: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

En la tabla N° 63, podemos ver las frecuencias de ideas que emergen de la entrevista en profundidad para GP.

Aquí, podemos ver que para los sujetos de este grupo los 3 aspectos que más valoran de un buen año de estudios son “buenas notas” con una frecuencia de significativa de 9 sujetos. Una segunda frecuencia de 6 sujetos que señalan “Buen ambiente” y una tercera frecuencia significativa de 4 sujetos que expresan “lo pasaba bien”.

Hay 9 sujetos que señalan valorar un buen año de estudio por sacar “buenas notas” (GPS38, GPS71, GPS77, GPS86, GPS102).

Para la frecuencia de 6 sujetos “buen ambiente” los relatos señalan:

GPS44: “Porque la mejor clase es la nuestra. Si a alguien le pasa algo, vamos estamos todos junto”.

GPS87: “Lo valoro porque estoy aprendiendo cosas, estoy aprendiendo puntos de vista de la gente”.

En los relatos anteriores, así como aquellos que han expresado valorar el buen ambiente de aula, los estudiantes destacan el ambiente de unidad o de familia, lazos de amistad y de poder conocer a nuevas personas entre los compañeros (GPS91, GAS121, GAS86, GPS68).

La tercera frecuencia 4 sujetos, señalan que valoran de ese año “lo pasaba bien” para esta tendencia encontramos relatos como el siguiente:

GPS64: “La clase era loca, entraba por la mañana y yo me ponía feliz, solo quería venir al instituto, mi madre me pedía que la ayudara y que faltara al instituto y yo no quería faltar, venía siempre. Pero las notas muy malas, pero el grupo lo pasábamos muy bien”.

Entonces, podemos decir que GP evoca un buen año de estudios a partir de haberlo pasado muy bien junto a sus amigos o compañeros del instituto, por ejemplo, el sujeto GPS64 reconoce que venía al instituto por la diversión más que por sacar sus estudios. Como expresa también el sujeto GPS68: *“Hombre lo que es mejor entre mearte de la risa y esas cosas, fue el año pasado”.*

Pasaremos a analizar la segunda cuestión planteada para esta subcategoría, ante la pregunta “¿Cuál ha sido el peor año de estudios?”. Para ello, analizamos las frecuencias de ideas que emergen desde las razones del por qué lo valoran como el peor año.

Las tres frecuencias más significativas son, 6 sujetos que señalan que fue un mal año por “presión y exigencia de la asignatura”, 3 sujetos expresan que “lo pasé mal” y 3 sujetos señalan que “pasaban de la clase”.

Ante la presión y exigencia propia de la asignatura o del año:

GPS16: “Estas metida a presión, que este año te gradúas, que tienes que sacar título y que todo el mundo te presiona que te lo saques. Mi madre quiere que me lo saque y por mis compañeras porque me gustaría estar con ellas en bachillerato”.

GPS45: “Es más difícil, te cuesta más estudiar y se te quedan menos cosas en la cabeza. Porque es mucho contenido”.

Para la frecuencia “lo pasé mal”:

GPS64: “Mis compañeros, es que son los compañeros los que te pueden hacer sentir bien o te pueden hacer sentir mal. Y ese año me hicieron sentir muy mal, pero muy mal. Lo pasé mal”.

GPS91: “Me cambiaron la clase y no me fue muy bien. Me cambiaron y era todo distinto, las personas no eran iguales, los estudios, las notas bajaron mucho”.

Finalmente, aquellos sujetos que han dicho que “pasaban de la clase”:

GPS67: “Yo iba, me quedaba en la silla así, (mira fijamente un punto imaginario) y no hacía nada”.

GPS90: “Fue cuando me empezaron a gustar algunos chicos y dejé de estudiar. Estaba siempre pendiente del móvil, de la gente que me hablaba”.

A partir de los ejemplos de los relatos de estas tres tendencias podemos decir que GP valora negativamente aquellas situaciones que le agobian, en este caso, la presión de los contenidos y el término de la ESO. Por otro lado, la presión de sentirse solo y ser víctima de los abusos de alumnos conflictivos. Y, finalmente, una tendencia que reconoce una desmotivación personal frente al proceso de enseñanza.

La última pregunta que realizamos para esta subcategoría fue “¿Los profesores tiene preferencias por ciertos alumnos?”. Las dos frecuencias significativas fueron: 8 sujetos que señalan “sí, por los que les va bien” y 6 sujetos señalan que “no” hay preferencias.

En los relatos de los estudiantes, se señala que dicha preferencia es hacia aquellas actitudes que definen a un buen estudiante: se esfuerzan más que otros (GPS16), al que le va bien (GPS38), al que le gusta la asignatura (GPS90). Por otro lado, reconocen que hay profesores que tienen preferencias subjetivas basadas en estereotipos como: sí, por niños o niñas guapas/os (GPS64), dicen directamente “tengo un alumno favorito” (GPS71), por el carácter (GPS76), preferencia por las niñas (GPS87) Y manipulaciones conductistas (GPS107). Es decir, actitudes que producen sentimientos molestos entre los estudiantes,

En cuanto a los 6 alumnos que afirman que “no”, no hay argumentos para esta respuesta.

En resumen, considerando las frecuencias más significativas para el análisis de estas tres preguntas. Señalamos en primero lugar, que no encontramos riqueza de argumentos en las respuestas del grupo GP.

Las tendencias señalan que este grupo valora los resultados académicos de un ciclo de estudios (buenas notas), un buen ambiente de aula que lo interpretan como una unidad que comparan con la unidad de una familia. Y pasarlo bien en el instituto junto a las amistades, una preferencia que en algunos casos, está por encima del esfuerzo por los estudios.

Por lo tanto, a partir de los recuerdos de este grupo, podemos apreciar que el nivel de compromiso hacia un buen ciclo de estudios, es más bien de carácter práctico en cuanto a obtener buenos resultados pero con una clara tendencia a valorizar los fuertes vínculos grupales que en algunos casos llevan a la diversión por sobre los resultados académicos.

Para GP, los aspectos negativos de un ciclo de estudios son aquellos que ejercen presión sobre el sujeto, en este caso la exigencia en las asignaturas (6 sujetos), la presión emocional por abusos en relaciones con compañeros, la presión emocional de sentirse solo en el aula. Por otro lado, hay sujetos que reconocen no haber sentido motivación intrínseca hacia los estudios.

Finalmente, para GP, los profesores “sí” tienen preferencias por los alumnos. Estas preferencias van en dos sentidos uno hacia “preferencia basada en un buen alumno” y otra hacia una “preferencia basada en estereotipos”. 6 alumnos señalan que no hay preferencias pero no argumentan sus respuestas.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO ACTIVO (GM): 11 SUJETOS		
Aspectos positivos de un buen año de estudios	Aspectos negativos de un mal año de estudio	Los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos
Buen ambiente 7 sujetos	Mal ambiente 5 sujetos	No 5 sujetos
Por las notas 4 sujetos	Exigencia en asignatura 3 sujetos	Sí, por los que les va bien o se esfuerza 4 sujetos
Primaria 2 sujetos	Lo pase mal, estaba solo 3 sujetos	Algunos 2 sujetos
No hacía nada 1 sujeto	Repetí 2 sujetos	
Por un profesor 1 sujeto	Pasé de la clase 1 sujetos	

Tabla N° 64: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

En la tabla N° 64, podemos ver las frecuencias de ideas que emergen para la subcategoría trayectoria (aspectos biográficos) para GM.

Aquí, podemos ver que para los sujetos de este grupo los 3 aspectos que más valoran de un buen año de estudios son “buen ambiente” con una frecuencia de significativa de 7 sujetos. Una segunda frecuencia de 4 sujetos que señalan valorar ese año “por la notas” y una tercera frecuencia significativa de 2 sujetos que expresan apreciar los años de “Primaria”.

Para la frecuencia de 7 sujetos “buen ambiente” los sujetos indica que:

GMS74: “Tenía una clase espectacular, súper buena, puede que sea el mejor año porque también saque buenas notas”.

GMS83: “1ero de la ESO vienes del colegio, te separas de tus compañeros de la primaria y yo coincidí con varios amigos y fue un buen año por ese motivo estaba motivada”.

GMS114: “1ero de la ESO me tocó una clase muy buena, había gente que venía en otro plan pero no logró influir porque finalmente nos conocíamos todos y nos llevábamos todos muy bien”.

En los relatos anteriores, el buen ambiente de aula es valorado por los estudiantes del grupo GM ya que la experiencia de estudiar en un buen ambiente ha influido en su motivación intrínseca y en el logro de buenos resultados en sus estudios.

Hay 4 sujetos que señalan valorar un buen año de estudio por sacar “buenas notas” (GMS59, GMS83, GMS115, GMS74).

La tercera frecuencia 2 sujetos, señalan que valoran la “Primaria” porque “ha sido feliz” (GMS46), “era más fácil” (GMS117).

Si bien estas frecuencias son importantes de considerar, la más significativa es “buen ambiente” por la riqueza de ideas que emerge desde ella. A través de los relatos, podemos ver que los sujetos valoran el hecho de estar con sus amistades en clases. Esta suerte les ha permitido sentirse motivados por el aprendizaje y sacar buenas notas. A su vez, lo sujetos que recuerdan la Primaria, lo hacen a partir de estados de felicidad que les producía la compañía de sus compañeros, en comparación con la ESO, que es mantener una actitud de estudio permanente.

A continuación, la segunda cuestión planteada para esta subcategoría es “¿Cuál ha sido el peor año de estudios?”, analizamos las frecuencias de ideas que emergen desde las razones del por qué lo valoran como el peor año.

Las tres frecuencias más significativas son, 5 sujetos que señalan que fue un mal año por “mal ambiente”, 3 sujetos expresan que “exigencia de las asignaturas” y 3 sujetos señalan que “lo pasé mal”.

Ante el mal ambiente de clases los sujetos recuerdan:

GMS59: “1º, el ambiente de clases era malo. Fue cuando repetí de curso”.

GMS74: “La clase era desordenada y nadie se quería enterar de nada”.

GMS85: “no podía compartir... Todos eran conflictivos”.

GMS105: “Compañeros horribles. Tuve las peores nota”.

GMS114: “3ero de la ESO la gente iba plan no respetar a nadie”.

Aunque lo relatos no expresan muchas ideas o no entregan mayor detalle de la vivencia, si expresan la consecuencia directa de este ambiente negativo. Así, podemos decir que, para GM, el mal ambiente ha producido: repetir curso, desmotivación por aprender, aislamiento, mal rendimiento académico e inconvivencia en el aula.

Por otro lado, 3 sujetos de GM señalan que la “exigencia de las asignaturas” ha sido un factor negativo a la hora de señalar un mal año de estudios. para ellos asignaturas, como Física y Química, han producido un sobre esfuerzo en los estudios (GMS114). Un año puede ser más fácil u otro más exigente (GMS85 y GMS115).

Finalmente, la tercera frecuencia significativa señala que 3 sujetos valoran negativamente un año de estudios al afirmar “lo pasé mal”. Estos sujetos expresan emocionados que:

GMS74: “Lo pasé muy, muy mal en 2do de la ESO porque me discriminaban muchísimo, lo que pasa es que vestía de negro porque me gustaba ser gótica. Yo estudiaba, participaba y me sacaba buenas notas. Entonces yo era la nueva, vestía raro y era empollona. Mi salvación fue mi compañera Clara”.

GMS79: “La gente me molestaba mucho, me esperaban a la salida del baño”.

GMS85: “2do. Es el peor, a nivel amistad no tenía a nadie, tenía un mundo que no podía compartir, te digo a nadie. Todos eran conflictivos”.

Estos emotivos recuerdos que evocan en el sujeto haber sido víctimas de la violencia y de la soledad que viven algunos alumnos en las aulas durante todo un año de estudios, es uno de los factores que más afecta en la experiencia vital de una persona. si bien para los profesionales de la educación esto afecta el proceso de enseñanza aprendizaje de las aulas, las experiencias vitales marcan a toda una generación en las futuras relaciones humanas.

La última pregunta que realizamos para esta subcategoría es “¿Los profesores tiene preferencias por ciertos alumnos?”. Las dos frecuencias significativas son. 5 sujetos que señalan que “no” hay preferencias y 4 sujetos señalan que “Sí, por los que les va bien o se esfuerzan”.

En los relatos de los estudiantes se señala que no hay preferencias que todos son vistos por igual (GMS46), es una cosa de afinidad (GPS79), todos somos por igual

(GPS105). Por otro lado, reconocen que hay profesores que tienen preferencias subjetivas basadas en estereotipos como: sí, siempre hay un favorito (GMS46), por el buen alumno “*tu vas aprobar*” (GPS83), preferencias por las niñas (GMS85), profesor que lo dicen directamente, “*tú eres mi favorito y tú no*” (GMS115).

En resumen, para GM, un buen año de estudio es valorado a partir de la experiencia educativa basada en un buen clima de aula. El que les ha permitido sentir motivación y obtener buenos resultados académicos. Los estudiantes también recuerdan y valoran la educación Primaria como uno de los momentos en que fueron más felices y era todo más fácil. Los sujetos de GM destacan en este buen clima de aula la presencia de sus amigos.

Por otra parte, los sujetos señalan los factores que determina un mal año de estudios. Así, el mal ambiente trae como consecuencias como repetir curso, desmotivación, aislamiento social, mal rendimiento e inconvivencia en el aula. La exigencia de las asignaturas varía de un año a otro y esto presiona a los alumnos. El factor más sensible es el hecho de haberlo pasado mal durante ese año, esto comprende alumnos que describen ser víctimas de violencia y sentirse solos “*tenía un mundo que no podía compartir*” (GMS85).

Para GM, los profesores no tienen preferencias por los alumnos. Sin embargo, hay algunos alumnos que señalan que sí las hay y que están basadas en estereotipos.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 36, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría “Trayectoria (aspectos biográficos)” de la categoría “Relación profesor-alumno” [ITERELTRA].

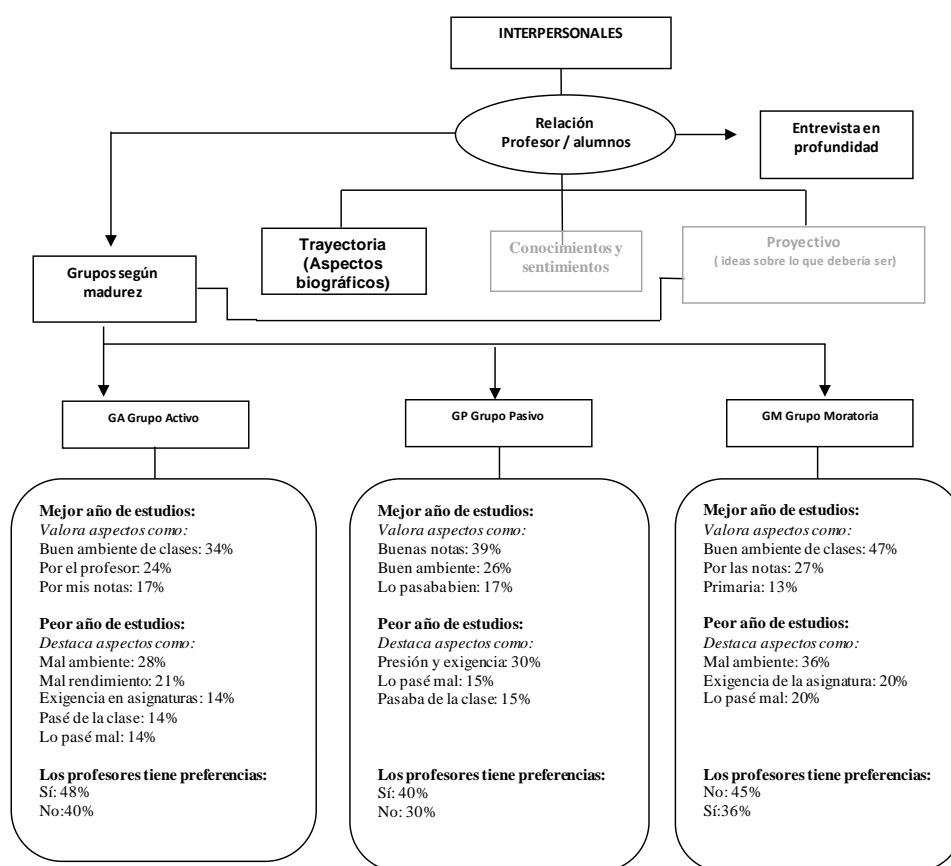


Figura N° 36: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

4.3.3.1.1.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis mostrando la tabla N° 65 en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual de las ideas aportadas por los diferentes grupos de madurez.

METACATEGORÍA INTERPERSONAL		
Categoría: Relación profesor-alumno		
Subcategoría :Trayectoria (aspectos biográficos)		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
Mejor año de estudios <i>Aspectos valorados</i>		
	Buena ambiente de clase	GA – GP - GM
	Labor del profesor	GA
	Buenas notas	GA – GP - GM
	Lo pasaba bien	GP
	Primaria	GM
Peor año de estudios <i>Destaca aspectos como</i>	Mal ambiente	GA – GP
	Mal rendimiento	GA
	Presión y exigencia de la asignatura	GA – GP - GM
	Pasé de la clase	GA – GP
	Lo pasé mal	GA – GP - GM
Preferencias de los profesores hacia ciertos alumnos	Sí	GA – GP
	No	GM

Tabla N° 65: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

En la tabla N° 65, podemos ver el registro comparativo de ideas de los diferentes grupos de madurez que emergen desde el análisis individual de los grupos. A través de este registro de ideas, podemos reconocer los factores que favorecen un buen año de estudio y los que afectan.

Entre los aspectos que se valoran están: para todos los grupos sin diferencia de estatus de madurez, el buen ambiente de clases y las buenas notas. Las diferencias entre los grupos se aprecian en factores como “labor del profesor” mencionada por GA, haberlo pasado bien en GP y recordar la Primaria en GM.

En el caso contrario los grupos afirman que los factores negativos son para todos los grupos sin diferencia de estatus de madurez “la presión o exigencia de la asignatura” y “lo pasé mal”. Las diferencias se encuentran en factores como “Mal ambiente” mencionadas tanto por “GA como por GM, “pase de la clase” en GA y GP y el mal rendimiento mencionado solo por los estudiantes de GA.

Finalmente, los grupos GA y GP afirman que los profesores sí tienen preferencias por ciertos alumnos, mientras que GM señala que no hay preferencias.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las ideas que emergen desde el análisis individual de los grupos serán analizadas comparativamente con la intención de comenzar a indagar en las experiencias educativas personales y de aula, lo que piensan y han sentido todo ellos considerando sus estatus de madurez identitaria. Describir diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiere.

En el siguiente gráfico N° 67, se muestra una comparación de las ideas de los grupos de madurez respecto a los factores que determinan un buen o mal año de estudios.

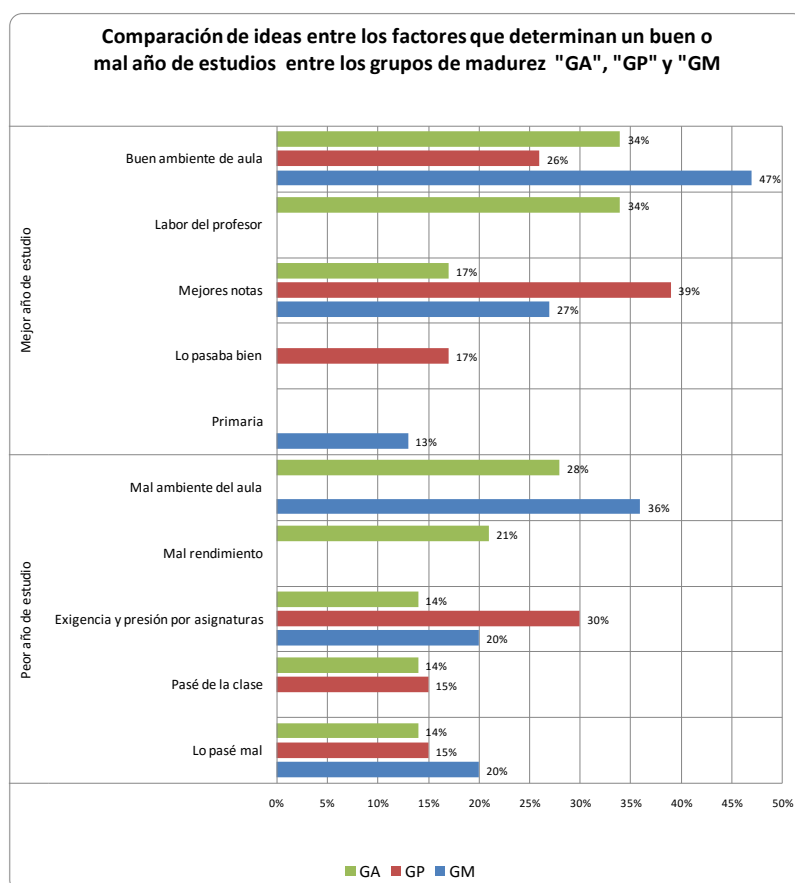


Gráfico N° 67: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de a los factores que determinan un buen o un mal año de estudios

En el gráfico N° 67, podemos apreciar comparativamente la tendencia de ideas de los grupos de madurez que emergen desde el análisis individual de los grupos, respecto a los factores que determinaron un buen o mal año de estudios para ellos.

Podemos ver que algunos factores se repiten en los grupos pero adquieren un valor o línea diferente dependiendo del porcentaje de frecuencia que represente. Estas diferencias serán uno de los aportes significativos para considerar si influyen o no los estatus de madurez respecto al éxito de un año escolar.

GA al rememorar su mejor año de estudio considera que el buen ambiente de aula (34%), la labor del profesor (34%) y sacar las mejores notas (17%) son factores que influyen en buenos resultados académicos. GP presenta una tendencia a considerar que un buen año de estudios se determina por las haber sacado las “mejores notas” (39%) ese año, seguido de un buen “ambiente de aula” (26%) y haberlo “pasado bien” (17%) junto a sus compañeros. Finalmente, GM presenta la tendencia más significativa entre los grupos de madurez respecto a la importancia que da al “buena ambiente de aula” (47%), seguido de “mejores notas” (27%) y recordar el ciclo de “Primaria” (13%).

Considerando el análisis individual de los grupos de madurez podemos decir que a partir de los recuerdos de todos los estudiantes y al comparar las tendencias entre los grupos de madurez, se aprecian algunas similitudes y diferencias significativas.

Una similitud es que para todos los grupos sin diferenciar sus estatus, el “buena ambiente de aula” es uno de los factores que determinan haber tenido un buen año de estudios. Por lo tanto, este factor trasciende a los estatus de madurez. La diferencia se aprecia en el nivel de importancia que le dan los estudiantes a dicho factor.

La experiencia de vivir un buen ambiente de aula permite a GA ser el único grupo que al complementar sus ideas hace presente a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (buen clima de aula, labor docente, valores, actividades, buenas notas), por lo tanto, su estatus de madurez demuestra la capacidad de comprender la educación como un proceso integral.

GP al estar en estatus de aceptación da más valor al deber ser de la educación, centra su tendencia en los buenos resultados académicos y los recuerdos del buen

ambiente de aula tienden a expresar un vínculo comparado con la familia y momentos de irresponsabilidad frente a la tarea educativa.

GM al estar en un estatus que vacila entre aceptación y moratoria, rememora buen ambiente de aula cuando junto a sus amigos, esto le provoco motivación hacia los estudios, esta tendencia emocional se confirma en la frecuencia que evoca el recuerdo de Primaria donde afirma que fue feliz y todo era más fácil.

Tanto en GP como en GM no emerge una frecuencia considerable hacia la labor del profesor u otros factores del proceso enseñanza-aprendizaje como lo ha hecho GA. Así, podemos decir que ambos grupos dan más importancia a las relaciones interpersonales que se generan durante el proceso de enseñanza.

Ahora, pasaremos a analizar comparativamente la segunda pregunta "¿cuál ha sido para ti el peor año de estudios?".

En orden descendente de tendencias podemos apreciar que para GA un mal año de estudios fue el resultado de factores como, “mal ambiente de aula” (28%), “mal rendimiento” (21%), “la exigencia y presión por asignaturas” (14%), “pasé de la clase” (14%), y “lo pasé mal” (14%). Para GP un mal año de estudios fue el resultado de factores como, “exigencia y presión por asignaturas” (30%), “pasé de la clase” (15%) y “lo pasé mal” (15%). Finalmente, GM señala que los factores que provocan un mal año de estudios son “mal ambiente de aula” (36%), “exigencia y presión por asignaturas” (20%) y “lo pasé mal” (20%).

Considerando el análisis individual de los grupos de madurez, podemos decir que a partir de la evocación de un mal año de estudios, se aprecian algunas diferencias significativas en las tendencias.

La experiencia de vivir un clima negativo de aula ha provocado en GA, un sobre esfuerzo personal para sacar los estudios, convivir durante todo un año en un ambiente agresivo y no favorable ni para la enseñanza, ni para la educación. Una desmotivación personal producto del bajo nivel académico de los compañeros. Hay relatos en que los sujetos afirman “pasé de la clase” y se reconocen como alumnos que se motivaron más por la compañía de las amistades y el mal comportamiento. Al evocar estos momentos en el presente, se perciben rasgos de arrepentimiento.

A nivel personal académico, reconoce que en dicho año, no ha logrado rendir lo suficiente y sentir que no tienen una base que les permita articular bien los conocimientos entre un año y otro.

A nivel personal emocional, hay un porcentaje de estudiantes que señalan “lo pasé mal”. Aquí, los sujetos evocan recuerdos negativos de relaciones interpersonales, donde fueron víctimas de burlas (*GAS54*), vergüenza (*GAS118*), y soledad por la ausencia de los compañeros de siempre (*GAS48*).

Para GP, centra sus recuerdos en las situaciones que le agobian en este caso la presión de aprender los contenidos y el término de la ESO. A nivel personal y emocional, también hay sujetos que expresan haberlo pasado mal y ser víctima de malos tratos por parte de los compañeros de la clase y otros que al sentirse solos bajaron su nivel académico. Finalmente, una tendencia de sujetos que reconoce una desmotivación personal frente al proceso de enseñanza.

Para GM, el mal ambiente de la clase trae consecuencias como repetir curso, desmotivación, aislamiento social, mal rendimiento e inconvivencia en el aula. La exigencia de las asignaturas varía de un año a otro y esto desequilibra los resultados académicos. El factor más sensible es el hecho de haberlo pasado mal durante ese año, esto comprende alumnos que describen ser víctimas de violencia y sentirse solos “tenía un mundo que no podía compartir” (*GMS85*).

Tanto para GA, como para GM, el mal ambiente es un factor negativo tanto en las relaciones interpersonales como en los resultados académicos.

GP es el único grupo de madurez que no considera el mal ambiente de aula como factor negativo para un año escolar.

En todos los grupos de madurez hay sujetos que expresan haber sido víctimas de maltrato por parte de sus compañeros de clase.

La tercera pregunta y última pregunta para esta subcategoría es “¿Los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos?”. En el siguiente gráfico N° 68, se muestran las respuestas de los grupos de madurez.

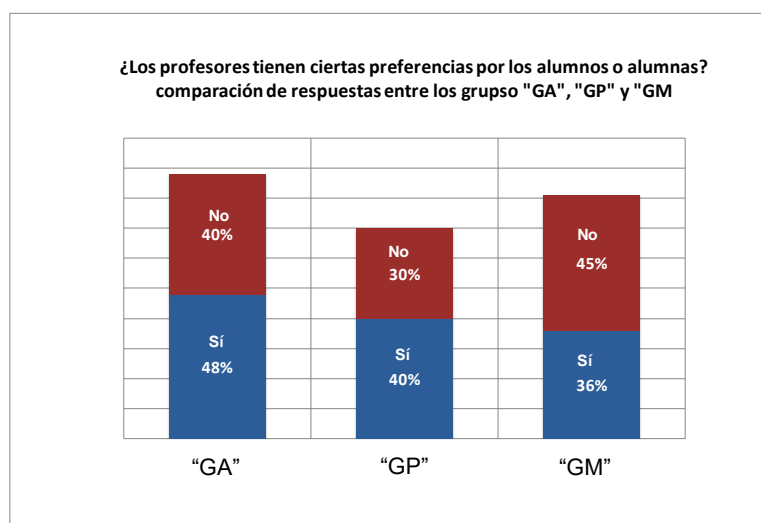


Gráfico N° 68: Comparación de respuestas en GA, GP y GM, respecto de las preferencias de los profesores sobre ciertos alumnos

En el gráfico N° 68, podemos ver que qué piensas los grupos de madurez respecto a si los profesores tienen preferencias por ciertos alumnos. GA presenta una tendencia significativa de un 48% a creer que los profesores “sí” tienen preferencias por ciertos alumnos, en GP la tendencia es de un “sí” en un 40% y en GM la tendencia es “no” con un 45%.

Para GA, los profesores prefieren a aquellos estudiantes que se encuentran interesados en aprender.

Para GP, las preferencias de los profesores van en dos sentidos, una hacia los buenos alumnos y otra basada en estereotipos.

Para GM, los profesores no tienen preferencias. Al igual que en GP, GM señala que si las hay, estas están basadas en estereotipos.

En la siguiente tabla N° 66, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)", perteneciente a la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELTRA].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación profesor / alumno			
Mejor año de estudios <i>Aspectos valorados</i>	El buen ambiente de aula es uno de los factores más valorados en todos los grupos de madurez. Por lo tanto, este aspecto trasciende a los estatus de identidad.	GA – GP - GM	
	El buen ambiente de aula presenta diferencias según el nivel de importancia que le dan los grupos de madurez.		
	Los grupos GA y GM dan más importancia al “buen ambiente de aula”	GA - GM	
	GA a través del buen ambiente de aula hace presente todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. su estatus de logro de madurez demuestra que comprende a la educación como un proceso integral.	GA	
	GP se hace latente el estatus de aceptación. Valora los buenos resultados académicos y el buen ambiente de aula se interpreta con un vínculo familiar. En algunos casos se valora el vínculo de amistad en actitud de irresponsabilidad frente a la tarea educativa	GP	
	GM al estar en un estatus que vacila entre aceptación y moratoria, rememora buen ambiente de aula cuando junto a sus amigos, esto le provoco motivación hacia los estudios	GM	
	GM evoca la etapa educativa de Primaria, a través de un estado de felicidad y reconoce que todo era más fácil	GM	
	GP y GM no reconoce la labor del docente u otros factores del proceso enseñanza - aprendizaje	GP - GM	
	GP y GM dan importancia a las relaciones interpersonales que dan en el instituto	GP - GM	
Peor año de estudios <i>Aspectos destacados</i>	Solo GA y GM consideran como factor negativo de un mal año de estudios, el clima negativo de aula	GA - GM	
	GA aporta, a través de sus ideas, los siguientes efectos del clima negativo de aula: sobre esfuerzo personal para sacar los estudios, convivir todo un año en un ambiente agresivo y no favorable para la enseñanza ni para la educación, desmotivación ante los estudios por el bajo nivel académico de los compañeros.	GA	
	En GA hay sujetos que afirman haber pasado de la clase y preferir las malas compañías, estos recuerdos producen sesgos de arrepentimiento	GA	
	GM señala que un mal ambiente de aula trae consecuencias como: llegar a repetir curso, desmotivación, aislamiento social, mal rendimiento e inconvivencia en el aula	GM	
	GA Y GM expresan que la falta de articulación y nivel de exigencia de las asignaturas, entre un año desequilibra los resultados académicos	GA - GM	
	Para GP, la exigencia de las asignaturas es una de las causas más significativas para decir si ha tenido un mal año escolar	GP	
	Todos los grupos de madurez se encuentran sujetos que expresan haber sido víctimas de maltrato por parte de sus compañeros de clase.	GA – GP - GM	
	En todos los grupos aparecen sujetos que expresan haberlo pasado mal por estar solos en la clase	GA – GP - GM	
	Para GA y GP, los profesores “sí “ tienen preferencias por ciertos alumnos	GA – GP	
	Para GM, los profesores “no” tiene preferencias por ciertos alumnos	GM	
	Para GA, los profesores prefieren a aquellos	GA	

	estudiantes que se encuentran interesados en aprender		
	Para GP, las preferencias de los profesores van en dos sentidos, una hacia los buenos alumnos y otra basada en estereotipos	GP	
	Para GM, los profesores no tienen preferencias. Al igual que en GP, GM señala que si las hay estas están basadas en estereotipos	GM	
En resumen	<p>Podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria de los estudiantes ha permitido establecer ciertas similitudes y diferencias entre sus ideas.</p> <p>Para todos los grupos el factor que favorece lograr un buen año de estudio, es el buen clima de aula. Pero su nivel de importancia y el significado que tiene para cada grupo varían en su interpretación, ya que, para GP, un buen año de estudios es valorado a partir de las buenas notas.</p> <p>En los factores que inciden en un mal año escolar se aprecian diferencias en las frecuencias de ideas. Por lo tanto, los estatus también ayudan a reconocer estas diferencias. Así, para los grupos de madurez GA y GM el mal ambiente de aula es uno de los principales factores que influye en un mal año de estudios mientras que, para GP, lo es la exigencia de las asignaturas.</p> <p>Finalmente, los estatus de identidad ayudan a identificar diferencias en cuanto a qué piensas de los estudiantes acerca de si los profesores tienen preferencias por sus alumnos.</p> <p>GA y GP señalan que si hay preferencias mientras que GM señala que no las tienen.</p> <p>Para los sujetos de GP, las preferencias van hacia los buenos alumnos y hacia estereotipos sociales.</p>		

Tabla N° 66: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITERELTRA]

4.3.3.1.2. Análisis de la subcategoría: “Conocimientos y sentimientos” [ITERELCON]

4.3.3.1.2.1. Análisis individual por grupo de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en los anexos N° 3.3. Ellas nos permitirán conocer las ideas que emergieron desde las entrevistas en profundidad y compararlas a partir de sus conocimientos y sentimientos, respecto de la relación profesor-alumno.

En esta subcategoría, quisimos conocer si los estudiantes valoran en sus vidas a algún profesor y cuáles son los aspectos que valoran de él. Así también, indagar en sus recuerdos y saber si hay algún profesor que no valoren y cuáles son los factores que lo han llevado a determinar esa valoración negativa.

Recordamos que la siguiente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 37:

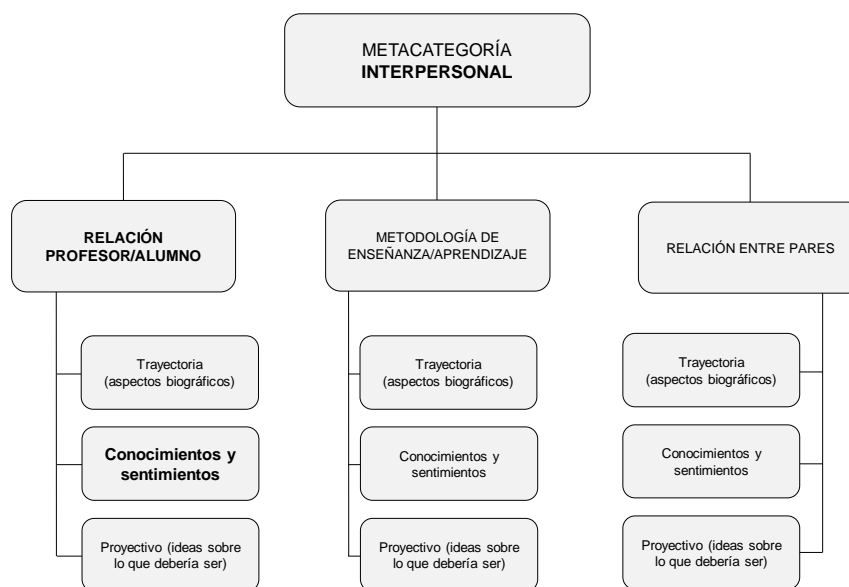


Figura N° 37: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELCON]

Las preguntas a analizar son "Háblame de un profesor", "Qué valoras en tu vida", "¿Por qué lo valoras?" y "Háblame de un profesor que no te haya gustado y por qué no te gustó".

Estas preguntas se corresponden con los conocimientos que tiene el sujeto desde sus recuerdos como estudiante y los sentimientos que han producido, recuerdos positivos y negativos en ellos, al relacionarse con los profesores.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos sentimientos	
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS	
¿Qué te gustó de ese profesor?	¿Qué no te gustó de ese profesor?
Cercanía 11 sujetos	Trata mal, humilla 8 sujetos
Ayuda 9 sujetos	No explica 7 sujetos
Aprendizaje 5 sujetos	Distante 4 sujetos
Hace cosas diferentes 1 sujeto	No maneja grupo 1 sujeto
Inspira 1 sujeto	Preferencias con alumnos 1 sujeto
Explica 1 sujeto	

Tabla N° 67: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

En primer lugar debemos señalar que las frecuencias de ideas no se corresponden en algunos casos con la cantidad total de sujetos, porque desde sus relatos se han seleccionado más de una de ellas.

En la tabla N° 67, podemos ver cuáles son los factores que determinan el recuerdo positivo hacia un profesor. En el grupo GA podemos apreciar tres frecuencias significativas. La primera corresponde a 11 sujetos que señalan que lo que más valoran de un profesor es su “cercanía”. Así también, la frecuencia “ayuda” es valorada por 9 sujetos y, finalmente, la frecuencia de 5 sujetos que expresan “aprender”. En frecuencias menores tenemos “hace las cosas diferentes” con 1 solo sujeto, “Inspira” un solo sujeto y “Explica” un solo sujeto.

A través de sus relatos, podemos conocer sus experiencias, el significado de la “cercanía” de un profesor:

GAS84: “La profesora Isabel del año pasado. Ella me ayudó muchísimo la verdad, era muy cercana”.

GAS98: “Nos ayudaba en todo, era un profesor muy cercano con la familia. Mi gusto de la ciencia viene de pequeño pero él me lo recalcó, por así decir”.

GAS119: “La de lengua Isabel. Ella es como una madre para nosotros. Nos trata como si fuéramos sus hijos y todo, nos pone las pilas y se esfuerza junto con nosotros”.

¿Cuál es el significado que tiene para los estudiantes el “apoyo” que puedan recibir de un profesor?:

GAS62: “Para mí ese apoyo es importante porque una relación con un profesor no sólo debe estar concentrada en dar la clase, eso es muy agobiante”.

GAS18: “Todos los días nos echa la bronca pero siempre nos está motivando, guiando ‘¡pero Carlos que no puedes suspender ahora que estamos en lo último, venga no te vayas a venir abajo!’ siempre, siempre motivando y después nos riñe horrible, todos los días pero nos motiva”.

GAS113: “Mi profesora de plástica, llevo 4 años con ella, es una buena relación. Ella sabe lo que puedo, lo que no puedo, eso ayuda mucho en los estudios porque si ella ve que no estoy dando todo lo que puedo, ella me lo dice”.

GAS28: Mi profesora de sociales, porque a parte de ser buena profesora, en tutoría siempre trata de ayudarte, te apoya como si fuera una amiga”.

Finalmente, relatos en que los estudiantes expresan que, a través de las características de estos profesores, han “aprendido”:

GAS23: “La profesora de lengua del año pasado, nosotros pensábamos que iba a ser más dura, pero qué va, aprendimos muchísimo sobre lengua, hicimos muchas cosas con ella”.

GAS37: “Uno que tuve de 1ero a 6to de Primaria, fue mi tutor, me caía muy bien aprendí mucho, hicimos mucho teatro con él cuando yo era pequeño”.

GAS99: “A mi profesora de biología de este año porque me gusta muchísimo como explica y sus clases suelen ser bastante divertidas siempre, nos lleva a los ordenadores, nos pone vídeos, suele hacernos prácticas con lo que siempre estamos aprendiendo cosas nuevas sin darnos cuenta y a veces nos suele contar historia”.

A través de los relatos, podemos comprender que para los sujetos de GA, la relación de cercanía y ayuda es fundamental para poder acceder al aprendizaje. Según sus narrativas, conectar emocionalmente con la realidad personal del estudiante y ayudarlo a reconocer sus capacidades personales, motivan hacia el aprendizaje. Para GA, el aprendizaje es un reflejo de las prácticas, del hacer permanente en aula o el hacer diferente y divertido.

Para la segunda pregunta "¿Qué no te gustó de ese profesor?", podemos ver tres tendencias significativas, la primera con una frecuencia de 8 sujetos señalan que “trata mal, humilla”, 7 sujetos señalan valorar negativamente a aquellos que “no sabe explicar” y 4 sujetos expresan que es “distante”. Finalmente, las frecuencias menores se corresponden con, un sujeto que no valora a aquel que “no majea grupo” y un sujeto que señala que el profesor manifiesta “preferencia con alumnos”.

La primera frecuencia señala que los alumnos no valoran aquel profesor que “trata mal y humilla”:

GAS28: “La profesora de física y química del año pasado. Pero era porque en mi caso salí a la pizarra y era mi primera vez en la vida que salía. Me empezó a chillar y pos dije ‘yo no salgo nunca más’ yo soy una persona que le da mucha vergüenza salir a la pizarra y encima si te chillan ahí delante de toda la clase, pos ya más nerviosa te pone, se te quitan todas las ganas y ya no salí nunca más”.

GAS23: “Un profesor de inglés que tuve el año pasado. Era estúpido, no podías hablar con él porque todo se lo timaba a gracias y terminaba burlándose de ti”.

GAS101: “Una profesora de música que tuve en Primaria que empezó a insultarme y no sé por qué. En 6to. De Primaria me insultaba siempre. Nada más que nos íbamos de excursión a los huertos, todos iban menos yo, a mí me dejaba encerrado en la clase hasta que tuvo que ir mi madre hablar con el director, luego esa situación cambió”.

GAS118: “Mi profesor de matemática de 3ero. Porque no explicaba nada y además siempre estaba gritando, a ver, que era muy desagradable”.

En otros relatos podemos acceder a los recuerdos negativos de los alumnos hacia ciertos profesores que “no explican”:

GAS28: “La profesora de física y química, no me gusta su forma de explicar y tratar a los alumnos”.

GAS29: “Nos daba lengua, lo que pasa es que leemos los textos en clase lo que fuera y luego nos mandan todos los ejercicios y no los explica”.

GAS37: “Una profesora que explica las cosas durante mucho tiempo, no dice nada y no me puedo enterar”.

GAS84: “El profesor de matemática, explica súper mal y el año pasado hicimos firmas para que lo echaran porque aparte de no explicar bien, él se sienta y yo pienso que él si sabe, pero no intenta, no enseña lo que sabe porque esta desmotivado. Espera a que todo lo hagamos nosotros solos y eso no es enseñar, lo pasamos mal”.

GAS99: “El profesor de este año los dos primeros trimestres explicó bastante mal por eso me tuve que apuntar otra vez a clases y ahora yo creo que ha mejorado luego de que hablamos con el director y los padres”.

Finalmente, aquellos relatos en que se manifiesta la “distancia” en las relaciones profesor-alumno:

GAS48: “Siempre dice que da la clase para dos personas aunque todos estemos callados. Y como hay dos que han aprobado les da las clases solo a ellas dos y eso no es correcto”.

GAS113: “Mi profesor de ética de este año, porque es muy frío, muy distante no es algo que se preocupe por nosotros sino que lo básico de decir un ¡Hola! o un ¡Adiós!”.

GAS92: “Hombre con Soledad en proyecto, yo no la conozco mucho, es primer año que estoy con ella y es toda muy seria y podría ser ella porque que es la que menos conozco”.

Para los estudiantes de GA las experiencias negativas con un profesor tiene que ver, antes que nada, con la evocación de recuerdos negativos referentes a malos tratos por parte de los profesores. Situaciones que se perciben como humillación frente a la clase que generan experiencias paralizantes en los estudiantes, que inciden directamente en la personalidad del alumno, víctima de esta situación. Y que, como en este caso, el sujeto cierra toda posibilidad a experimentar nuevamente el acto participativo durante el desarrollo de una clase. A su vez, el rechazo que manifiestan los estudiantes ante los profesores que gritan y no demuestran habilidades de manejo de grupo. Estos profesores son etiquetados por los alumnos como “profesores desagradables”.

Por otro lado, los sujetos no valoran aquellos profesores carentes de una didáctica activa en aula, que mantienen una comunicación pasiva que no deja interactuar al alumno, una desmotivación personal del docente para enseñar, cuestiones que, finalmente, conllevan al alumno a usar parte de su tiempo liberado en coger clases particulares para poder rendir en la asignatura.

Finalmente, para GA, un profesor no es valorado si es distante con los alumnos y se encuentra centrado solo en la asignatura. Para los estudiantes, es importante un grado de implicación o empatía para con ellos.

En resumen, debemos recordar que desde la subcategoría “trayectoria (aspectos biográficos)” el grupo GA valora de un profesor la cercanía con los alumnos, la ayuda permanente y sentir que, a través del proceso de enseñanza, han aprendido; a su vez los aspectos que rechazan de un profesor son los malos tratos y humillaciones, aquellos en que percibe que el profesor no sabe explicar los contenidos y aquellos profesores que mantienen una distancia de los alumnos percibida como falta de empatía.

Por lo tanto, al considerar las tendencias más significativas, para GA, los aspectos más valorados hacia un profesor, es la relación educativa que se da con él y desde la que se genera el aprendizaje.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos sentimientos	
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS	
¿Qué te gustó de ese profesor?	¿Qué no te gustó de ese profesor?
Cercanía 7 sujetos	No explica 7 sujetos
Ayuda 6 sujetos	Trata mal, humilla 7 sujetos
Aprendizaje 3 sujetos	No maneja grupos 2 sujetos
No tengo ninguno 2 sujetos	Ninguno 2 sujetos
Muy justo, se da respetar 2 sujetos	No ayuda 1 sujeto
Actitud positiva 1 sujeto	No motiva 1 sujeto
Respeto 1 sujeto	Agobia con deberes 1 sujeto
Motiva 1 sujeto	

Tabla N° 68: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

En la tabla N° 68, podemos ver cuáles son las tendencias de los sujetos de GP, que determinan la valoración de un recuerdo positivo hacia un profesor. Las tres frecuencias significativas para este grupo son 7 sujetos que destacan la “cercanía”, 6 sujetos que expresan la “Ayuda” y 3 sujetos que señalan el “aprendizaje” adquirido con ese profesor. En frecuencias menores tenemos 2 sujetos que señalan “no tengo ninguno”, 2 que expresan “muy justo se da a respetar” un sujeto que indica “actitud positiva”, un sujeto que expresa “respeto” y, finalmente, un sujeto que dice “motiva”.

Para la primera frecuencia “cercanía”, entre los relatos de los sujetos señalamos algunas experiencias:

GPS71: “Mi profesora de francés Irene, porque la confianza que tenemos, la conocemos un año pero es como si la conociéramos de toda la vida”.

GPS86: “El año pasado fue mi tutor y yo tengo mucha confianza con él, es como mi amigo pero siempre sin faltarle el respeto y eso”.

GPS77: “Ella te hace sentir que es tu amiga para que puedas tener confianza y no sé, es muy buena persona, muy atenta”.

GPS64: “Tuve una profesora de Lengua que era muy, muy buena, era cercana, sabía explicar”.

¿Cuál es el significado que tiene para los estudiantes la “ayuda” que reciben de un profesor?:

GPS16: “En el instituto se comporta como profesora pero fuera, si tú necesitas ayuda ella te la va a dar, ella va a estar contigo y te va a apoyar”.

GPS64: “Si tienes un problema pos nos ayuda, pos no sé qué, aunque sólo sea para escucharte...eso ya es mucho para nosotros”.

GPS66: “Una profesora que era de matemática y ayudaba un montón”.

GPS90: “Me cuesta expresarme porque soy muy vergonzosa. Ella me ayuda viene hablar conmigo y me hace cambiar de idea”.

Finalmente, relatos en que los estudiantes expresan que, a través de las características de estos profesores, han logrado adquirir “aprendizaje”:

GPS64: “Que saben también explicar, que te lo explica 8 mil veces si no lo entiendes”.

GPS68: “Porque él habla acerca de lo de la sociedad, te compara todos los puntos, te hace ver puntos de vistas de otros, es una voz de experiencia”.

GPS71: “Me entero de cómo hacer todas las cosas, los resúmenes y explicaba muy bien”.

A través de los relatos, podemos comprender que para los sujetos de GP la relación de cercanía y ayuda es fundamental para poder desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Según sus relatos la relación que se establece con el profesor de “cercanía” tiene que ver con valores como la confianza o apoyo que pueden recibir del profesor ante sus dificultades emocionales o problemas personales.

A su vez, el concepto de ayuda que expresan a través de sus experiencias, por un lado van hacia los problemas que puedan tener en sus vidas como a la ayuda que reciben durante el aprendizaje para sacar a delante sus estudios, como también podemos ver en el sujeto GPS90 quién señala que la profesora que ella valora se preocupa de ayudarla con superar su problema de “vergüenza” al momento de relacionarse con los demás.

Finalmente, estos sujetos también valoran a aquel profesor que se sabe explicar, que tiene paciencia durante el proceso y que les ayuda a comprender los contenidos.

Para la segunda pregunta, "¿Qué no te gustó de ese profesor?", podemos ver dos tendencias significativas. La primera con una frecuencia de 7 sujetos, señalan que "trata mal, humilla" y 7 sujetos que señalan valorar negativamente a aquel que "no sabe explicar". Las frecuencias menores se corresponden con dos sujetos que expresan no valorar aquel profesor que "no maneja grupo", dos que expresan no tener "ninguno" y en una sola frecuencia "no ayuda", "no motiva" y "agobia con deberes".

La primera frecuencia señala que los alumnos no valoran aquel profesor que "trata mal y humilla":

GPS38: *"En 3ero de la ESO la profesora de Lengua como que tenía manías y así y como que no me trataba bien".*

GPS64: *"Ella estaba contando una historia de Adán y Eva, pos yo como soy musulmana, yo conozco la misma historia pero con otra versión. Yo levanto la mano y le digo 'pos mire profesora que yo conozco otra historia, ¿la puedo contar?', ella me ha dicho muy molesta 'jes que a mí no me interesa!' se levanta un compañero, él le dice que no tenía porque tratarme así, ni hablarme así y no sé qué. La verdad que esa profesora me hizo sentir muy mal. Los compañeros comenzaron a decirle que era injusta, que eso era muy malo, pos eso me sentí muy mal".*

GPS76: *"Marga, es la profesora de Inglés, yo no le gusto a ella. Yo dije que era de nacionalidad británica. Y yo le dije en inglés y fue sólo decirlo para ella me respondiera 'pues para ser de nacionalidad británica hablas muy mal el inglés' y luego un compañero ha dicho, lo típico, como yo soy rubia, ha dicho 'aaaah eres rubia, las rubias son tontas' y desde ese momento ella se burla delante de todos mis compañeros diciendo 'jajajaja eres rubia, jajaja eres rubia, jajaja eres rubia'... yo no sé, la verdad que ella ya es adulta, tiene más de 40 años, se supone que es madura encima profesora, con ciertos valores y todo eso...yo me lo pienso y no lo comprendo".*

En otros relatos podemos acceder a los recuerdos negativos de los alumnos hacia ciertos profesores que "no explica":

GPS16: *"Una profesora de matemática, que no explica absolutamente nada, que ella manda hacer los ejercicios, que nosotros tenemos que hacer los ejercicios y que ella cree que así nosotros vamos a aprender matemática y que así vamos a tener un futuro".*

GPS71: *"Mi profesor de matemática del año pasado porque era...se sentaba e iba en plan ejercicio, ejercicio, primero de la lista y no explicaba antes el tema".*

GPS86: *"El de matemática, porque es un profesor que no explica y pasa de todos nosotros".*

GPS121: *"La de Sociales de este año. Uy, porque muchas veces no entiendo como explica y cuando nosotros compartimos su forma de pensar nos dice que somos unos inmaduros y que no sabemos lo que hablamos. Claro como ella es adulta es la que lleva razón siempre".*

Para los estudiantes de GP recordar experiencias negativas con profesores hace referencia a malos tratos y humillaciones por parte de los profesores. En estos relatos se aprecia la percepción que tienen los alumnos de ciertos profesores que en situaciones específicas les puedan tener manía, sesgos de discriminación racial y prejuicios sociales. Situaciones que se perciben como humillación frente a la clase y decepción ante el rol docente que pueden generar experiencias paralizantes en los estudiantes.

Por otro lado, los alumnos de GP tienen tendencia a desvalorar a aquellos profesores que no se esfuerzan en explicar los contenidos y por tanto no logran aprender.

En resumen, En resumen, podemos decir que el grupo GP valora de un profesor la cercanía que tiene hacia los alumnos, la ayuda que pueda darle tanto en los estudios , en la vida personal y el la superación de rasgos de personalidad negativos para las relaciones interpersonales. Por otro lado la valoración se dirige hacia habilidades profesionales “sabe explicar” que les ayude en el logro de sus aprendizajes.

A su vez, GP cuestiona rasgos discriminatorios por parte de los docentes que en este caso no expresan directamente haber desencadenado en experiencias paralizantes, pero que al perdurar en el tiempo como humillación frente a la clase lo puede hacer. En estos casos se objetan los valores que corresponden al rol docente. Por lo tanto, para los sujetos de GP la relación educativa es fundamental ante la motivación por el logro de aprendizajes.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos	
GRUPO MORATORIA BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS	
¿Qué te gustó de ese profesor?	¿Qué no te gustó de ese profesor?
Ayuda 6 sujetos	Trata mal, humilla 6 sujetos
Cercanía 4 sujetos	Desmotiva 2 sujetos
Motiva 3 sujetos	Distante 1 sujeto
Agradable 1 sujeto	No se involucra 1 sujeto
Hacía cosas diferentes 1 sujeto	No maneja grupo 1 sujeto

Tabla N° 69: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

En la tabla N° 69, podemos ver cuáles son las frecuencias más significativas de los sujetos de GM. Estas frecuencias determinan la valoración de un recuerdo positivo hacia un profesor.

Las tres frecuencias significativas para este grupo son 6 sujetos que destacan la “ayuda” que han recibido por parte de algún profesor, 4 sujetos que expresan la “cercanía” y 3 sujetos que señalan que “motiva”.

En frecuencias menores tenemos un sujeto que expresa es “agradable” y un sujeto que señala “hace cosas diferentes”.

Para la primera frecuencia “ayuda”, entre los relatos de los sujetos señalamos algunas experiencias:

GMS46: “Nos reíamos con él, hacía las clases, a lo mejor luego los exámenes no te salían bien pero te ayudaba y nos la pasábamos muy bien”.

GMS46: “Nos ayudaba en todo, nos ponía actividades, todo el temario lo veíamos en clase, nos sacaba de excursión, fuimos a Portugal por un día”.

GMS85: “Primaria mi tutora de 1ero a 6to. Ella era muy buena, siempre estaba ayudando, siempre intentando mejorar, haciendo todo lo posible para que tú fueras adelante, nos trataba como si fuéramos hijos suyos a todos. No había diferencia”.

GMS105: “Me daba música y esa profesora en parte me ayudó mucho a que me gustase leer”.

Por otro lado, los sujetos que expresan valorar la “cercanía” de un profesor, expresan:

GMS74: “Porque es como nuestra segunda madre totalmente”.

GMS75: “Es la mejor. La diferencia es que están más involucrados”.

GMS115: “Se implicaba muchísimo con los alumnos, era una relación extraescolar, se preocupaba, si alguno necesitaba algo, ella se sobre preocupaba y es más después de 4 años sigue pendiente de nosotros”.

GMS117: “Se preocupaba por mí, en todos los aspectos, siempre estaba preguntando cosas de ti, cómo te sentías”.

Finalmente, los relatos que expresan la “motivación” que han recibido por parte de un profesor:

GMS59: “Siempre me ha motivado por el deporte y la profesora de Sociales, siempre me da caña en temas de estudios pensando en el futuro”.

GMS79: “Él me decía cosas para yo hacerme más fuerte. ¡Que no puedes dejar el instituto! ¡Que tienes que darte a respetar! ¡Que tú puedes salir adelante! ¡Que no debes dejarte intimidar! Siempre me picaba para yo salir adelante”.

GMS85: “Siempre intentando mejorar, haciendo todo lo posible para que tú fueras adelante”.

Al rememorar a profesores, el grupo GM valora a aquellos profesores que han le han ayudado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los que han sido cercanos que iban más allá de los contenidos, que se preocupaban por ellos emocionalmente, en algunos casos percibidos como una relación maternal. El tercer aspecto fundamental para GM, es la “motivación” que puedan recibir por parte del profesor para hacerles seguridad en sus habilidades personales y lograr los objetivos de aprendizaje.

Para la segunda pregunta “¿Qué no te gustó de ese profesor?”, podemos ver una tendencia significativa, con una frecuencia de 6 sujetos que expresan que aquel profesor “trata mal, humilla”. Las frecuencias menores se corresponden con dos sujetos que expresan no valorar aquel profesor que “desmotiva”, un sujeto que señala era “distante”, un sujeto “no se involucra” y un sujeto que dice “no maneja grupo”.

La primera frecuencia señala que los alumnos no valoran aquel profesor que “trata mal y humilla”:

GMS74: *“Una profesora que tuve en 1ero de la ESO ella me sacaba a la pizarra, yo no sabía hacerlo, entonces se desesperaba, me gritaba, los compañeros se reían oh, realmente lo pasé mal y creo que definitivamente no van conmigo las matemáticas. Ahora yo en matemática no puedo salir a la pizarra”.*

GPS75: *“En 6to. Era una pasota llegó a pegarle a un chava”.*

GPS85: *“Con la de Sociales, es una cosa que no me gusta lo de tirar indirectas y al final te das cuenta que se está metiendo contigo y te hacía sentir como ‘yo soy superior y tu estas por aquí debajo de mi’”.*

GPS115: *“Hay unos que humillan y humillan mucho la verdad. Es muy duro, se irritan muy pronto. El otro en Primaria, era un hombre mayor que estaba a punto de jubilar y claro me imagino que era de los tiempos de Franco, gritaba, era muy duro, le teníamos mucho miedo al hombre, nos gritaba un montón. Entonces él te bloquea”.*

Para GM, los recuerdos negativos de un profesor tienen directa relación con los malos tratos y humillaciones recibidas por parte de un profesor. Los relatos de los sujetos expresan que estas situaciones producen el desinterés por la asignatura, humillación frente a la clase, bloqueo para participar, testigos de maltratos físicos, abuso de poder y miedo. De estos duros testimonios, sin duda hay alumnos que ya experimentan experiencias paralizantes que impiden el correcto desarrollo de su personalidad.

En resumen, podemos decir que, para GM, es importante que un profesor ayude a un alumno durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, que sea cercano y que motive, potenciando las capacidades personales de los alumnos. A su vez, no valoran a aquellos que recuerdan como profesores que los han humillado frente a la clase, que imponen poder, que provocan miedo en los alumnos. Por lo tanto, GM valora la relación de ayuda, cercanía y motivación constante de un profesor para poder lograr los objetivos de aprendizaje.

Para finalizar, se presenta la siguiente figura N° 38, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" de la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELCON].

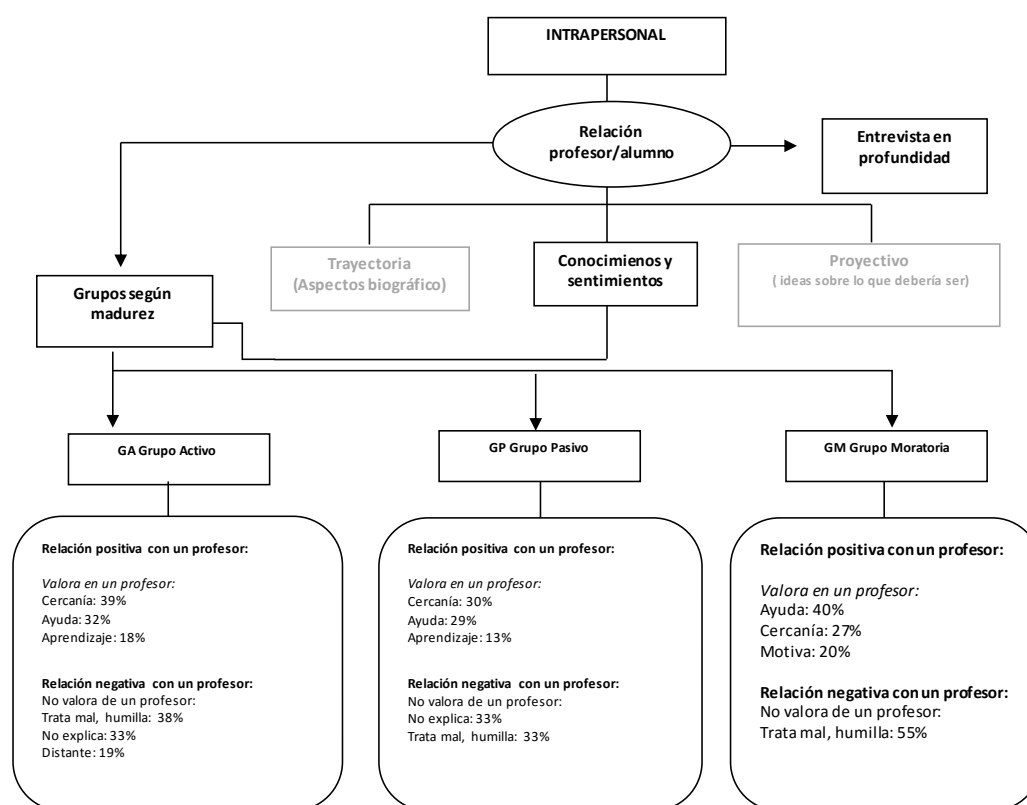


Figura N° 38: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

4.3.3.1.2.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis mostrando la tabla N° 70, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual de los grupos.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Relación profesor / alumno		
Subcategoría Conocimientos y sentimientos		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Relación positiva con un profesor	Valora la cercanía de un profesor	GA – GP - GM
	Valora la ayuda	GA – GP - GM
	Valora aprender	GA – GP
	Valora la motivación	GM
Relación negativa con un profesor	No valora tratar mal humilla	GA – GP - GM
	No explica	GA – GP
	Es distante	GA

Tabla N° 70: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

En la tabla N° 70, podemos apreciar una comparación de las ideas de los estudiantes acerca de recuerdos positivos y negativos hacia un profesor.

Todos los grupos de madurez destacan del recuerdo de un profesor su cercanía, y su ayuda tanto en el proceso de enseñanza como en ámbitos personales, familiares.

GM destaca de un profesor la motivación.

En cuanto al recuerdo de una relación negativa con el profesor los estudiantes de todos los grupos destacan entre las acciones negativas del profesor el hecho de tratar mal o humillar al estúdiante frente a todos los compañeros. “GA y GP destacan que el profesor no explicaba y GA señala que ese profesor era distante.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las preguntas serán analizadas con la intención de apreciar desde los conocimientos y sentimientos de los sujetos, cuáles son los aspectos de un profesor que ellos más valoran y cuáles no.

El análisis de las preguntas será complementado con las ideas que emergen desde los grupos de discusión si se producen coincidencias.

A través de este análisis, pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

En el siguiente gráfico N° 69, mostramos comparativamente cuáles han sido las cualidades que recuerdan los alumnos de un buen profesor y de un mal profesor.

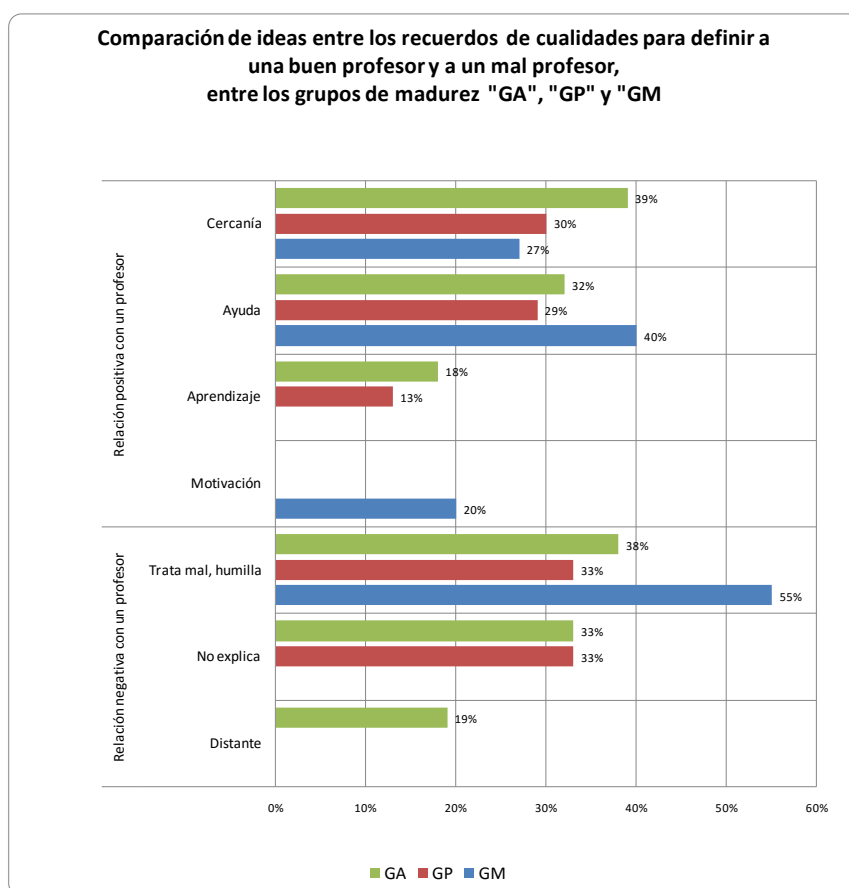


Gráfico N° 69: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las expectativas sociales

Según las tendencias de ideas más significativas que hemos registrado a través del gráfico N° 69, podemos ver que para la pregunta "Háblame de un profesor que no te haya gustado y por qué no te gustó", los grupos de madurez presentan semejanzas y algunas diferencias en su tendencia de ideas. El grupo GA destaca de un buen profesor las cualidades de "cercanía" con un 39%, "ayuda" con un 32% y "Aprendizaje" con un 18%.

GP también valora el recuerdo de "cercanía" con un 30%, "ayuda" recibida con un 29% y "Aprendizaje" con un 13%. Para GM, los aspectos valorables de un buen profesor es diferente a los dos grupos anteriores, ya que para estos sujetos la "ayuda

recibida” con un 40% es la tendencia más significativa, le sigue “la “cercanía” con un 27% y, finalmente, la “motivación” con un 20%.

Tanto para GA, como para GP, los recuerdos de las cualidades de un buen profesor son similares en tendencias, para ambos grupos un profesor cercano, su ayuda permanente y sentir que, a través del proceso de enseñanza aprendizaje que ha vivido junto a él, ha aprendido, son aspectos destacables de un buen profesor.

El grupo GP valora de un profesor la cercanía que tiene hacia los alumnos, la ayuda que pueda darle tanto en los estudios, en la vida personal y el la superación de rasgos de personalidad negativos para las relaciones interpersonales. Por otro lado la valoración se dirige hacia habilidades profesionales “sabe explicar” que les ayude en el logro de sus aprendizajes.

GM valora que un profesor ayude a un alumno durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, que sea cercano y que motive potenciando las capacidades personales de los mismos.

Podemos decir que conocer los estatus de madurez identitaria ha permitido establecer ciertas diferencias en la valoración de un buen docente al momento de hacer su trabajo junto a los estudiantes. Así, podemos decir que, tanto para GA, como para GP, las habilidades sociales que perciben los alumnos de sus profesores son los aspectos más valorados siendo más influyentes en los relatos de GP. En ambos grupos debemos sumar la habilidad docente de saber explicar o hacer cosas distintas para el logro del aprendizaje. Aunque esta última tendencia no es realmente significativa en ambos grupos ya que es superada por las habilidades sociales.

Para GM, un recuerdo de un buen profesor es diferente a los dos grupos anteriores ya que para estos sujetos es valorable aquel docente que ayuda durante el proceso de enseñanza, que demuestra cercanía interesándose por los problemas personales de los estudiantes y, finalmente, el que motiva constantemente a los alumnos para que confíen en sus habilidades de estudiante y puedan sacar su año escolar.

Así, podemos comprender que, tanto para GA, como para GP, la relación educativa con un docente más que ser valorada como el que enseña y el que aprende es valorada a partir de la calidad de relación humana que se dé entre ambos desde la que

emerge la relación de enseñanza- aprendizaje. El sentido que da GA a sus tres tendencias van en directa relación con el aprendizaje mientras que en GP, al ser el grupo inmaduro, tanto el concepto de cercanía como el de ayuda se refieren a la empatía que muestra el docente por las emociones o problemáticas personales que tienen en sus vidas privadas.

Para GM, la cercanía de un profesor es una tendencia secundaria tiene claro que la relación entre ambos se dirige hacia el logro de aprendizajes durante el proceso de enseñanza.

La tendencia de ideas que encontramos para la segunda pregunta "Háblame de un profesor que no te haya gustado y por qué no te gustó". Según las tendencias de ideas más significativas que hemos registrado a través del gráfico N° 69, desde los análisis individuales de los grupos de madurez, podemos ver que el grupo GA rechaza actitudes como "trata mal, humilla" en un 38%, "no explica" con un 33% y es "distante" con un 19%.

Para GP, hay dos tendencias respecto a las cualidades negativas de un profesor estas son "trata mal, humilla" con una tendencia de un 33% y "no explica" con un valor de un 33%. Para el grupo de madurez GM presenta solo una tendencia significativa para las cualidades negativas de un profesor esta es "trata mal, humilla" con un 55%.

"Trata mal y humilla" es la tendencia de idea más significativa en todos los grupos de madurez, siendo la única y más reveladora por los estudiantes de GM. Por lo tanto, los malos tratos y humillaciones trascienden a los estatus de identidad personal de los sujetos y se corresponde con la relación educativa entre un profesor y un alumno.

Tanto para GA, como para GP, la tendencia de "no explica" corresponde a una segunda idea significativa relacionada con cualidades que los estudiantes rechazan en un profesor. GA es el único grupo de madurez en que podemos encontrar una tercera tendencia significativa que rechaza la "distancia" de algunos profesores hacia sus alumnos.

Conocer los estatus de identidad ha permitido encontrar diferencias entre las ideas de los estudiantes. GA desde su estatus de logro y moratoria, complementa tres

aspectos o cualidades negativas de los profesores donde prevalece la ausencia de habilidades sociales y de habilidades comunicativas para la enseñanza.

GP rechaza la ausencia de habilidades sociales que permitan recibir un buen trato por parte del profesor, como también las habilidades comunicativas propias para la enseñanza. GM desde su sensibilidad emocional que ha presentado anteriormente rechaza en un 55% los malos tratos y humillaciones que reciben o que dan los profesores hacia los alumnos.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión preguntamos a los sujetos: "¿Entre todos los profesores que tienen ahora, a cuántos valoran como buenos profesores?".

En el siguiente gráfico N° 70, podemos comparar entre los grupos de discusión a cuántos profesores valoran en el actual curso los estudiantes. De un total de 11 profesores que en promedio tiene los estudiantes de 4° de la ESO.

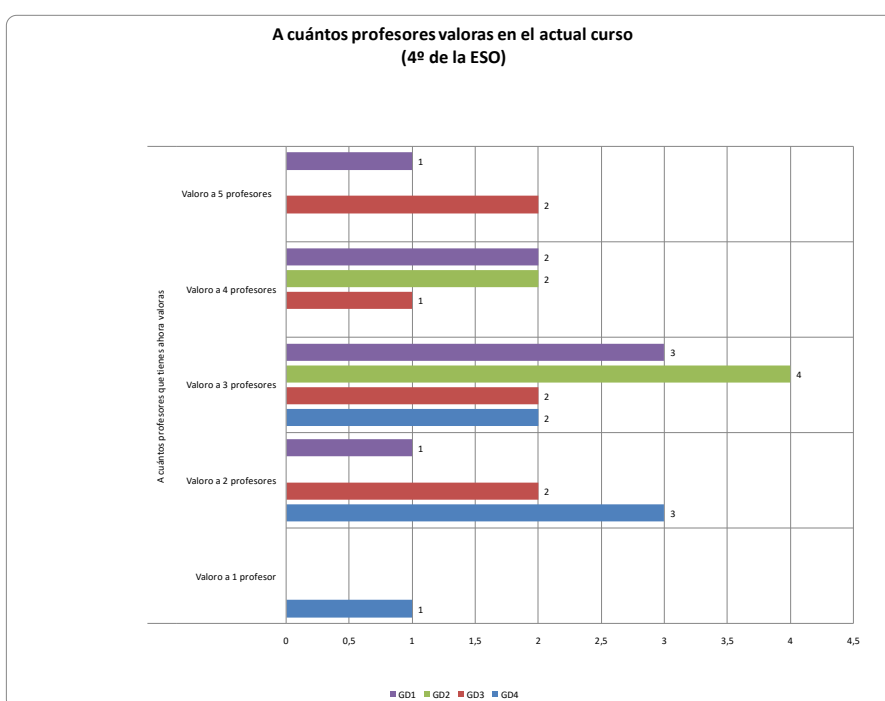


Gráfico N° 70: Comparación de ideas entre los grupos de discusión, respecto al número de docentes que valoran en el actual curso

En el gráfico N° 70, podemos ver que los estudiantes desde los grupos de discusión no llegan a valorar a más de 5 profesores de su actual curso 4° de la ESO. Donde concretamente tiene en promedio un total de 11 profesores que les hacen clases.

Estos sujetos señalan que los demás profesores no son valorados por los estudiantes porque:

GD1S68: “Son profesores que solo están concentrados en enseñar”.

GD1S92: “Llegan a clase y nos aburren, es que no hacen nada”.

GD1S68: “Es que no pone interés sobre el alumno para que el alumno conecte, es que si se entera bien y si no, no”.

GD1S99: “Depende mucho lo que hagan los profesores en la clase y ayudar a los alumnos a estudiar y si no hay motivación eso no va ocurrir o lo va hacer pero sin ganas”.

GD1S46: “Es eso, sabemos que es un trabajo difícil pero te tiene que gustar. Hay profesores que no parecen profesores porque parece que están más por las vacaciones o por algo... es que para hacer este trabajo te tiene que gustar”.

GD2S119: “Porque a lo mejor el te explica y tu le dices que tienes dudas y él se pone enfadado contigo y luego con el miedo no te enteras de nada y yo que sé, ya no preguntas más nada y es así. Luego recibes las notas y no le puedes decir que fue culpa suya”.

Desde los discursos de las ideas que emergen en los grupos de discusión podemos que ver que los alumnos no sienten conexión con el profesor, no existe relación educativa: “están concentrados en enseñar”, “no hacen nada”, “si el alumno se entera bien si no, no”, “lo va hacer pero sin ganas”, “para hacer este trabajo te tiene que gustar”, “tienes dudas, él se pone enfadado contigo”, “con el miedo no te enteras de nada”.

Desde los diferentes grupos de discusión emergen las cualidades que los alumnos valoran de un profesor.

GD2S98: “Es un hombre muy cercano, le puedes contar tus cosas, por ejemplo tu le puedes decir ‘Rafael me puedes cuidar el móvil que se me va a caer y el te dice Sí, sí, claro’ eso tu se lo dices a otro profesor y te dice ‘trae paca, que lo venga a buscar tu padre’”.

GD2S101: “La forma de explicar y como tratan al alumno”.

GD2S83: “Me fijo en cómo lo hacen, en cómo se comportan contigo, por ejemplo Golli, él explica muy bien, te deja las cosas muy claras, pero su personalidad no es agradable y eso influye mucho también”.

GD2S105: “No solo cuenta que lo explique bien, sino que también tenga la capacidad de aliviar un poco la clase, de alegrarla porque puede explicar todo de forma muy monótona pero si hay alegría... De tener una buena relación no tengo a ninguno porque yo soy muy introvertida y no me hago mucho de profesores la verdad”.

GD2S77: “Se portan muy bien conmigo y ya está. Es que si se portan bien conmigo tu atiendes más porque no sé te da esa confianza en plan eso”.

GD4S107: “Valoro a uno porque me ha ayudado mucho... el resto todos a la basura”.

GD4S114: “Para mí son esos profesores que llegan y se implican, no eso de llegar y dar la clase e irse. Si no que cuando no entiendes algo se molesta muchas veces en explicártelo. Te echa ganas, te explica de manera divertida”.

GD4S115: “No se limitan solo a su asignatura, te dan herramientas para que tú mismo tengas tu opinión, te habla de la realidad y la posibilidad de verla de una manera o de otra y eso, que no se limita solo a su asignatura sino que vas más allá”.

Desde los discursos, podemos apreciar que los alumnos valoran aquellos profesores que se preocupan de mantener una buena relación con ellos, señalando ciertas características importantes: “es cercano”, “como tratan al alumno”, “su personalidad influye mucho”, “cuenta la capacidad de alegrar”, “se portan bien conmigo”, “me ha ayudado mucho”, “se implican”, “no se limita sólo a su asignatura, va más allá”.

Con todo el análisis que hemos realizado hasta aquí, podemos decir que los sujetos valoran a un profesor a partir del grado de implicación que observan en el profesor. Podríamos decir que ellos valoran la relación humana desde la que emerge la relación enseñanza-aprendizaje.

Morales (1998), nos dice que es difícil para un docente pensar en la clase como un lugar de relación, un lugar donde inevitablemente entramos en relación con los alumnos. Pensar la clase como un lugar de relación permite abrir muchas posibilidades para el aprendizaje, el cómo se relaciona un profesor con un alumno incide positivamente tanto en el aprendizaje, como en las materias que se imparten, como en la satisfacción profesional de los docentes.

La relación humana ideal es aquella en que ambos sujetos interactúan intercambiando sentimientos, deseos y pensamientos a través del lenguaje. En dicho intercambio se produce la riqueza de los mundos interiores por medio de las acciones y de las actitudes de cada individuo participante.

Diversas investigaciones se han interesado en el estudio de la capacidad y necesidad que tenemos de relacionarnos con los demás (Fernández y Melero, 1995; Maturana, 1997, 2009; Ovejero, 1998; Postic, 2000). La psicología, a través de Thorndike (1919), planteó la idea de que tenemos una inteligencia llamada “social”, definida como un conjunto de habilidades que permiten comprender a otros, a actuar en relación a otras personas y a juzgar correctamente los sentimientos, estados de ánimo y motivaciones de otros. A través de los análisis de esta categoría, podemos decir que las habilidades sociales son percibidas negativamente por parte de los estudiantes hacia los profesores.

No basta con realizar la acción o actividad por el educando para ser considerada educativa. Para Jover (1991) el carácter educativo de una acción no viene dado por el simple hecho de ser una acción. Esta acción debe estar conectada con lo que es valioso para el desarrollo del hombre que la realiza. Esto quiere decir que las acciones deben comprender una mejora, una perfección para quien la realiza.

Para todos los niveles, Primaria, Secundaria, Bachillerato, universidad, el profesor es y será, según Klaus (2003:13), *“un modelo de autoafirmación que produce un efecto identificante sobre el alumno a partir de su propio modo de ser”*.

Por lo tanto, a través de esta categoría, podemos ver cuáles son los aspectos con los cuales se identifica un alumno con un profesor y que, sin duda, evoca recuerdos positivos o negativos frente a él.

En resumen, podemos decir que, a través del análisis comparativo de estas dos preguntas, hemos podido identificar cuáles son las cualidades más valorados por los estudiantes hacia los profesores y cuáles son las que ellos rechazan.

Al conocer los estatus de madurez, hemos podido establecer algunas semejanzas y diferencias entre los grupos. GA y GP valoran las habilidades sociales de un profesor al hacer su clase por sobre las habilidades de la enseñanza.

GA considera las habilidades sociales necesarias para poder desarrollar un buen proceso de aprendizaje.

GP expresa sensibilidad ante las habilidades sociales de un profesor porque el sentido de ayuda y cercanía se relaciona con problemáticas personales de los alumnos.

GM la cercanía de un profesor es una tendencia secundaria tiene claro que la relación entre ambos se dirige hacia el logro de aprendizajes durante el proceso de enseñanza.

Para las cualidades que los sujetos rechazan de los profesores, la tendencia “trata mal, humilla” trasciende a los estatus de madurez de los grupos. Esta tendencia es significativa en todos los grupos.

GA complementa tres aspectos o cualidades negativas de los profesores, en las que prevalece la ausencia de habilidades sociales y de habilidades comunicativas para la enseñanza.

GP rechaza la ausencia de habilidades sociales que permitan recibir un buen trato por parte del profesor, como también las habilidades comunicativas propias para la enseñanza.

GM desde su sensibilidad emocional que ha presentado anteriormente en el análisis de otras preguntas. Rechaza en un 55% los malos tratos y humillaciones que reciben o que dan los profesores hacia los alumnos.

Desde los grupos de discusión podemos complementar el resumen de estas ideas.

Hemos podido comprobar que los alumnos se identifican o valoran en promedio solo a 3 profesores de los 11 que tienen en el curso actual. Las cualidades que ellos valoran en un docente son: “es cercano”, “como tratan al alumno”, “su personalidad influye mucho”, “cuenta la capacidad de alegrar”, “se portan bien conmigo”, “me ha ayudado mucho”, “se implican”, “no se limita sólo a su asignatura, va más allá”. Por lo tanto, estas cualidades al parecer sólo están presentes en un reducido número de profesores.

En los demás profesores, según los grupos de discusión, prevalecen actitudes como: “están concentrados en enseñar”, “no hacen nada”, “si el alumno se entera bien si

no, no”, “lo va hacer pero sin ganas”, “para hacer este trabajo te tiene que gustar”, “tienes dudas, él se pone enfadado contigo”, “con el miedo no te enteras de nada”.

Por lo tanto, desde las experiencias de los alumnos un buen profesor es el que considera la relación humana como la base para poder desarrollar la relación educativa hacia el aprendizaje.

En la siguiente tabla N° 71, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos", perteneciente a la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELCON].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
<i>Relación educativa con un profesor</i>			
<i>Relación positiva con un profesor. Cualidades destacables</i>	Conocer los estatus de madurez identitaria ha permitido observar semejanzas y diferencias entre los grupos de madurez respecto a las cualidades que valoran y rechazan en un profesor	GA - GP -GM	
	GA y GP valoran las habilidades sociales de un profesor al hacer su clase pro sobre las habilidades de la enseñanza	GA - GP	
	GA considera las habilidades sociales en un profesor como necesarias para desarrollar un buen proceso de aprendizaje	GA	
	GP Expresa sensibilidad ante las habilidades sociales de un profesor porque el sentido que da a la ayuda y cercanía se relacionan con problemáticas personales de los estudiantes	GP	
	GM la cercanía de un profesor es una tendencia secundaria ya que tiene claro que la relación entre ambos se dirige hacia el logro de aprendizajes durante el proceso de enseñanza	GM	
<i>Relación negativa con un profesor. Cualidades que rechazan</i>	La tendencia “trata mal, humilla” trasciende a todos los grupos de madurez.	GA –GP - GM	
	GA complementa tres aspectos o cualidades negativas de los profesores, en las que prevalece la ausencia de habilidades sociales y de habilidades comunicativas para la enseñanza.	GA	
	GP rechaza la ausencia de habilidades sociales que permitan recibir un buen trato por parte del profesor, como también las habilidades comunicativas propias para la enseñanza	GP	
	GM desde su sensibilidad emocional que ha presentado anteriormente en el análisis de otras preguntas. Rechaza en un 55% los malos tratos y humillaciones que reciben o que dan los profesores hacia los alumnos.	GM	
	Desde los grupos de discusión los alumnos identifican un promedio de 3 profesores que valoran en el momento presente entre 11 que les dan clases		GD1 – GD2 – GD4
	Las cualidades que ellos valoran en un docente son: “es cercano”, “como tratan al alumno”, “su personalidad influye mucho”, “cuenta la capacidad de alegrar”, “se portan bien conmigo”, “me ha ayudado mucho”, “se implican”, “no se limita sólo a su asignatura, va más allá”. Por lo tanto, estas cualidades al parecer sólo están presentes en un reducido número de profesores		GD2 – DG4

	En los demás profesores, según los grupos de discusión, prevalecen actitudes como: “están concentrados en enseñar”, “no hacen nada”, “si el alumno se entera bien si no, no”, “lo va hacer pero sin ganas”, “para hacer este trabajo te tiene que gustar”, “tienes dudas, él se pone enfadado contigo”, “con el miedo no te enteras de nada”		GD1 – GD2
En Resumen	<p>El análisis comparativo de los grupos respecto a la valoración del recuerdo de un buen profesor nos ha guiado a descubrir que el alumno valora las habilidades sociales de los profesores por sobre las habilidades de la enseñanza, al parecer el aprendizaje se puede dar cuando estas habilidades están presentes durante el proceso de aprendizaje</p> <p>Los estudiantes rechazan todas aquellas actitudes que distancian la relación entre un profesor y una alumno porque no permite aprender</p> <p>Los estatus de identidad nos han permitido encontrar semejanzas y diferencias tanto en las tendencias de sus ideas como en el significado de las mismas</p> <p>El buen profesor, el que se recuerda, es el que basa su enseñanza en la relación humana desde la que se desarrolla la relación educativa hacia el aprendizaje</p>		

Tabla N° 71: Análisis comparativo de GA, GP y GM y los de los grupos de discusión para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITERELCON]

4.3.3.1.3. Análisis de la subcategoría: “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)” [ITERELPRO]

4.3.3.1.3.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas proyectivas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N°3.3. las que nos permitieron conocer y compararlas, considerando la relación profesor-alumno.

En esta subcategoría queremos conocer cuáles son las ideas que tienen los estudiantes a partir de sus estatus de identidad personal, respecto de cómo resuelven los conflictos con el profesor, si valoran la labor docente, cómo debería ser la relación profesor alumno y qué cosas deben tener en común. Finalmente, conocer las ideas respecto a cómo debe ser un profesor para motivarlos ante el aprendizaje.

Recordamos que la siguiente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 39:

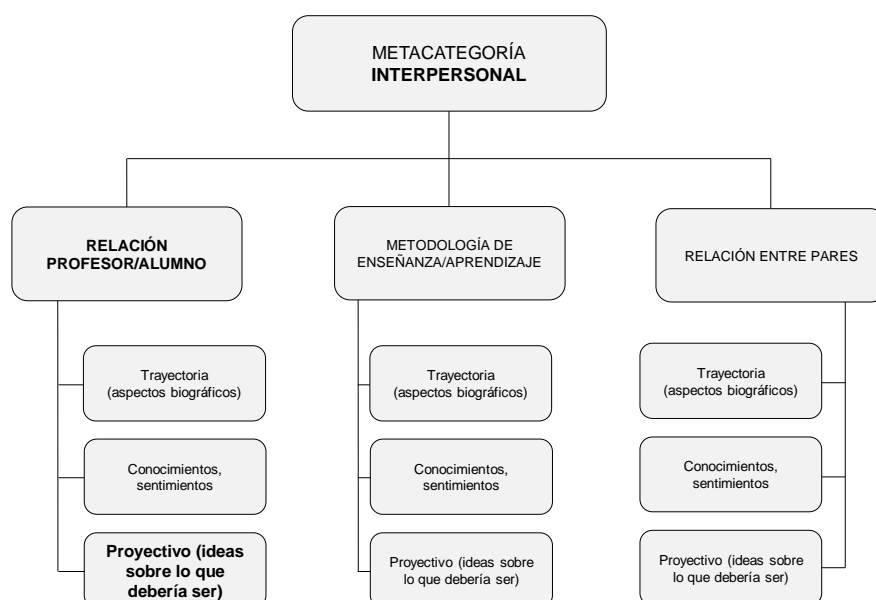


Figura N° 39: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELPRO]

Para cada grupo de madurez, se presentará una tabla que registró las frecuencias de ideas que emergieron desde los relatos. Las preguntas a analizar son "¿Cómo

solucionarías un conflicto con un profesor?", "¿Valoras la profesión de los profesores?", "¿Cómo debería ser para ti una buena relación con un profesor?", "¿Qué cosas deben tener en común un profesor y un alumno?" y "¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?".

Estas preguntas se corresponden con la proyección que tiene el estudiante desde sus experiencias, hacia el ideal de la relación entre un profesor y un alumno y cómo debería ser el profesor para motivarlos por aprender.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)					
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS					
¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?	¿Valoras la profesión de los profesores?	¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?	¿Qué cosas deben tener en común el profesor y el alumno?		¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?
Hablarlo directamente con él 16 sujetos No lo sé él lleva la razón 2 sujetos Con la delegada o tutora 2 sujetos No hago nada 1 sujeto Se lo digo a mi madre 1 sujeto	Sí 22 sujetos	Basada en la confianza y cercanía 9 sujetos Respetuosa 5 sujetos Agradable, amable 4 sujetos Enseñe bien 3 sujetos De ayuda 3 sujetos Atención hacia el alumno 1 sujeto	Profesor Que respete 7 sujetos Que guste de su asignatura 5 sujetos Motive a aprender 4 sujetos Comprenda al alumno 2 sujetos Nada 2 sujetos Ganas de dar la clase 1 sujeto	Alumno Respetar 9 sujetos Querer aprender 6 sujetos	Entretenido, divertido 10 sujetos Que motive 9 sujetos Que le guste lo que enseña 4 sujetos Confíe en ti 2 sujetos Cercano 2 sujetos Explique con pasión 1 sujeto No lo sé, pasan de ti 1 sujeto Ayude 1 sujeto

Tabla N° 72: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

En primer lugar debemos señalar que las frecuencias de ideas no se corresponden en algunos casos con la cantidad total de sujetos, porque desde sus relatos se han seleccionado más de una hacia las características cuestionadas.

En esta tabla N° 72, podemos ver cuáles son las ideas proyectivas que emergen respecto a la buena relación entre un profesor y un alumno y la relación con el aprendizaje.

En GA, podemos apreciar que para la pregunta "¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?", las ideas proyectan una fuerte tendencia a afirmar a través de 16 sujetos que la forma de solucionar el conflicto es “hablando directamente con él”. En frecuencias significativamente menores, podemos ver que 2 estudiantes expresan “no lo sé él lleva la razón”, 2 sujetos “con la delegada o tutora”, un sujeto expresa “no hago nada” y, finalmente, un sujeto nos dice “se lo digo a mi madre”.

Los sujetos de GA que indican que la forma de solucionar un conflicto con un profesor es hablarlo directamente con él, si esta situación no se resuelve seguir un diálogo jerárquico dentro del instituto que permita dar solución al conflicto. Algunos sujetos describen la importancia que tiene el diálogo: *“El diálogo es una buena forma de solucionar las cosas”* (GAS96); *“Si no se arregla hablando habrá que darle un tiempo”* (GAS99), o hacerlo de manera privada: *“Hablando con él pero no delante de mis compañeros, siempre aparte”* (GAS23).

La segunda cuestión es cuál es la valoración que dan los estudiantes hacia la labor docente, aquí el 100% de los sujetos de GA señalan que sí la valoran por:

GAS15: *“Es un trabajo duro porque tiene que repetir durante muchas horas la misma cantinela, mandar a callar a la gente, la gente no te echa cuenta, en tu casa ponerte hacer exámenes, revisar exámenes y la gente no los aprueba, hay que estar preparado psicológicamente”*.

GAS18: *“Se lo han tenido que currar mucho para ser lo que son”*.

GAS23: *“Tienen mucho valor de salir ahí adelante sin saber qué tipo de niños les va a tocar”*.

GAS29: *“Son personas súper cualificadas, se les toma muy poco enserio”*.

GAS84: *“Sí, porque pienso que son los profesores los únicos que dan todo por enseñarte”*.

GAS92: *“Se esfuerzan por lo que han estudiado, intentan enseñar lo de su profesión ¿no?”*.

GA comprende que la labor docente es un trabajo duro que implica una dura rutina laboral que se enfrenta a escenarios sociales complejos, que necesita una fortaleza psicológica para llevar la rutina del día a día, que es una entrega por el logro del aprendizaje y, que aun así, no se valora su labor.

La tercera pregunta corresponde a *“¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?”*. Ante ello, 9 sujetos de GA muestran una tendencia que indica que la buena relación debe estar *“basada en la confianza y la cercanía”*, 5 sujetos señalan que debe ser *“respetuosa”* y 4 sujetos expresan que deber ser *“agradable, amable”*. Las tendencias menores son aquellas donde 3 sujetos indican *“enseñe bien”*, *“de ayuda”* y un solo sujeto expresa que la buena relación es aquella que pone su *“atención en el alumno”*.

La tendencia proyectiva de GA respecto a la relación profesor-alumno es una relación basada en *“la confianza y la cercanía”* desde sus relatos los sujetos indican:

GAS23: “Que si tengo un problema con su asignatura se lo pueda comentar y me pueda ayudar. Pero que si también tengo un problema fuera de esa clase, también pueda contar con él”.

GAS48: “Que me lleve bien con él, que sea cercano, que haya respeto, confianza que ellos se sientan bien conmigo y yo con ellos”.

GAS98: “Muy cercana, como si fuera tu padre o tu madre, eso me gusta mucho, tener una confianza pero que él se preocupe de los deberes y cosas así”.

Por otro lado 5 sujetos expresan que debe ser respetuosa:

GAS28: “Que sea respetuoso con los alumnos porque no se dan cuenta cuando chillan y dejan mal a un compañero delante de los demás”.

GAS29: “Confianza y respeto mutuo”.

GAS48: “que haya respeto, confianza que ellos se sientan bien conmigo y yo con ellos”.

GAS113: “Respeto entre los dos. Hay veces que no hay respeto suficiente a los profesores y a los alumnos”.

Finalmente, la tendencia que señala que la relación debe ser agradable, amable:

GAS15: “Mientras que sea amable y enseñe bien, es una buena relación ya”.

GAS25: “Que no se desagraden unos con otros, que se entretengan, que disfruten, que se lo pasen bien”.

GAS48: “Que ellos se sientan bien conmigo y yo con ellos”.

Para los sujetos de GA la confianza y la cercanía son esenciales es una relación profesor-alumno. La confianza para acercarse a un profesor y preguntar acerca de las materias, también saber que puede contar con él en caso de problemas personales.

La relación debe tener como base el respeto hacia la integridad del alumno y el alumno hacia el profesor, con ello se mantiene una relación basada en atención mutua, agradable en la que se puede disfrutar y pasarlo bien.

Para la pregunta “¿Qué cosas deben tener en común un profesor y un alumno?”, podemos ver que en sus respuestas, las ideas se inclinan a determinar qué cosas debe tener el profesor más que el alumno. Así, para GA, 7 sujetos indican que un profesor debe poner en común “que respete” a los alumnos, 5 que “guste de su asignatura”, 4

sujetos que “motive a prender”. En frecuencias menores podemos ver 2 sujetos que señalan que es importante “comprender al alumno”, 2 sujetos señalan que “nada” debe haber en común y 1 sujeto manifiesta que debe haber “ganas de dar la clase”. Por su parte para las cosas que los alumnos deben tener en común, 9 sujetos expresan “respetar” y 6 sujetos indican “querer aprender”.

Por lo tanto, a partir de todas estas ideas, podemos decir que lo que debe tener en común un profesor y un alumno es “el respeto mutuo” y “que guste de su asignatura” “querer aprender”.

Algunos sujetos de GA, así lo sugieren:

GAS15: “El profesor que sepa enseñar y tener paciencia, el alumnos ser respetuoso y aprender”.

GAS23: “Respeto mutuo”.

GAS25: “Que les guste la asignatura, que sea buen estudiante, el respeto”.

GAS28: “El respeto, esforzarse por la asignatura, que les guste lo que enseñan y lo que aprende”.

GAS29: “Para poder tener una buena conexión con el profesor no es necesario tener muchas cosas en común. Siempre hay que hablarle con respeto. Hay profesores que aunque tengan malos modos siempre acaban tratando bien porque tú les hablas con respeto”.

La última pregunta hace referencia a las ideas proyectivas que tiene los sujetos (“¿Cómo debe ser el profesor para motivarlo por el aprendizaje?”). Las frecuencias más significativas indican que para 10 alumnos de GA el profesor debe ser “entretenido, divertido”, 9 sujetos indican que “motive” y 4 sujetos expresan “que le guste lo que enseña”. Las frecuencias menores indican 2 sujetos “confíe en ti”, 2 sujetos “cercano”, 1 sujeto que “explique con pasión”, un sujeto que expresa “no lo sé pasa de ti” y, finalmente, un sujeto que dice “ayude”.

Así, para el grupo GA un profesor lograr motivar por el aprendizaje si es “entretenido y divertido”, “motive” y “que le guste lo que enseña”. Algunos de sus argumentos dicen:

GAS96: “Divertido, que se preocupe de motivarte y ayudarte siempre que lo necesites”.

GAS118: “Yo creo que tiene que hacer ver las cosas desde un punto de vista diferente ¿no? Porque siempre estamos acostumbrados a verlo en plan qué cansancio. Qué pereza, pues entonces tiene que hacernos ver el punto de vista alegre ¿no? Verlo como algo divertido”.

GAS23: “Que no sea aburrido, que sepa darte una clase pero que también acepte cuando hay que reírse, se ría”.

GAS28: “Dar ánimos, explicar algo con pasión, que le guste lo que enseña porque eso se transmite al alumno”.

GAS37: “Le tiene que gustar lo que está enseñando, lo que dice porque sino eso se nota tela”.

Por lo tanto, para GA, un profesor debe transmitir su pasión por lo que enseña, el profesor debería ser, entonces, el modelo, el que transmite la importancia de lo que aprende y el estado positivo durante el desarrollo de la clase.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas para la categoría relación profesor-alumno, subcategoría “proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)”, en cuanto a la forma de resolver conflictos con un profesor, los estudiantes señalan que el primer paso es hablarlo directamente con él, si el conflicto trasciende se debe seguir el camino jerárquico del instituto.

Para GA, la labor docente es valorada en un 100% por todos los sujetos del grupo. La relación entre un profesor y un alumno debe estar basada en la confianza, la cercanía y el respeto mutuo, estos tres conceptos se dirigen tanto hacia el desarrollo de una relación por la enseñanza como hacia la relación humana.

Para que esta relación se desarrolle bien, tanto el profesor como el alumno deben tener en común el respeto mutuo, que el profesor tenga pasión por lo que enseña y el alumno querer aprender.

Los sujetos de GA indican que para que un profesor logre motivarlos frente al aprendizaje, éste debe ser entretenido, divertido, motivador y que transmita su gusto por lo que enseña, ya que todas estas cosas se perciben rápidamente por los alumnos.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)					
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS					
¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?	¿Valoras la profesión de los profesores?	¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?	¿Qué cosas deben tener en común el profesor y el alumno?		¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?
Hablarlo directamente con él 15 sujetos	Sí 20 sujetos	Basada en la confianza 6 sujetos	Profesor	Alumno	Que motive 7 sujetos
Pago con la misma moneda 1 sujeto		Respetuosa 5 sujetos	Que respete 5 sujetos	Respetar 5 sujetos	Que sepa comunicar 4 sujetos
Se lo digo a mi madre 1 sujeto		Que nos valoren 4 sujetos	Que escuche 2 sujetos	Querer aprender 1 sujeto	Entretenido, agradable 4 sujetos
No lo sé 1 sujeto		Buena 1 sujeto	Motive a aprender 2 sujetos	Guste su asignatura 1 sujeto	Que te ayude 2 sujeto
		Mantener límites 1 sujeto	Trabajo en común 2 sujetos	Tener ganas 1 sujeto	Respetuoso 1 sujeto
		Que el profesor no sea violento 1 sujeto	Confíe 1 sujetos		
		De ayuda 1 sujeto	Simpático 1 sujeto		
		Que explique bien 1 sujeto	Guste su asignatura 1 sujeto		
		No lo sé 1 sujeto	Nada 1 sujeto		

Tabla Nº 73: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

En la tabla Nº 73, podemos ver cuáles son las ideas proyectivas que emergen respecto a la buena relación entre un profesor y un alumno y la relación con el aprendizaje.

El grupo GP señala para la pregunta "¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?", a través de 15 sujetos, que la forma de solucionar un conflicto es “hablando directamente con él”. En frecuencias significativamente menores podemos ver que un estudiante expresa “pago con la misma moneda”, un sujeto “se lo digo a mi madre”, un sujeto expresa “no lo sé”.

Los sujetos de GP indican que la forma de solucionar un conflicto con un profesor es hablarlo directamente con él. Los sujetos expresan la importancia de dialogar con el profesor cuando se ha cometido una fatal (GPS16: “*Hablando con él,*

explicando porque estoy molesta o así. Pedirle que me dé su punto de vista y si no llegamos a acuerdos aguantar hasta el fin del curso”; GPS38: “Hablar con él siempre con respeto y aclarar las cosas”), y por otro lado tenemos sujetos que han tenido la experiencia de conflictos con profesores, que han dialogado con ellos pero que han tenido mala experiencia:

GPS71: “Una vez me acerque hablar con uno que tuve un problema y me pasó un parte. Es lo lógico ¿no? Acercarse y hablar, conversar, acerca de lo que ha pasado, pero mi experiencia fue mala, me puso un parte. Al final lo de siempre, es mejor quedarse callado, asumirlo”.

GPS76: “No lo sé, lo normal es hablarlo, pero en este caso yo he intentado hablarlo muchísimas veces con esa profesora y le pregunto ‘¿usted tiene algo en contra mía?’ Porque yo no tengo nada en contra suya. Yo soy una alumna como otra cualquiera, e incluso mi madre habló con ella y noooo, fue peor. Me ha dicho ‘¿Y tú, para qué llamas a tu madre? se supone que yo te trato mal y no sé qué’ sabes, me lo ha dicho a la cara, cuando se supone que mi madre sólo ha venido a preguntar qué es lo que pasa y con educación”.

GPS87: “Yo tuve un problema hace poco y no me escucharon, me expulsaron, no me creyeron. Hay una sola profesora que fue buena, la jefa de estudios, ella me dijo yo sé que tú no has sido, pero dime quién ha sido, yo no podía ni decir el comentario que le habían dicho al profesor porque se me caía la cara de vergüenza. No hubo oportunidad. Pero lo que pasa es que si yo hablaba me iba acoger un problema ya fuera del instituto, hay personas que tienden a chivarse y lo pasan muy mal, muy mal afuera”.

Estos son algunos de los relatos del grupo GP para esta pregunta, por un lado podemos apreciar que este grupo manifiesta haber tenido varios conflictos con profesores y no quedar satisfechos con la forma en que se han resuelto. Ya que en su mayoría los estudiantes señalan que la forma correcta de proceder en un conflicto con un profesor, es a través de un diálogo que permita a ambas partes manifestar sus puntos de vistas y reconocer las responsabilidades. Alumnos que lo han intentado, pero aun así, no hay un buen resultado. En el caso del sujeto GPS87 que se vio involucrado en un conflicto del cual tuvo que asumir la responsabilidad bajo presión, ya que defender su inocencia le significaba peores consecuencias ante sus compañeros.

La segunda cuestión es cuál es la valoración que dan los estudiantes hacia la labor docente, aquí el 100% de los sujetos de GP señalan que sí la valoran por:

GPS16: “Sí, porque tienen mucha paciencia con nosotros. Hay veces que nos aguantan y hay veces que no. Pero sobre todo que nos están impartiendo una enseñanza”.

GPS44: “Sí, hombre todo el mundo tiene que llegar a saber cosas y para eso están ellos, para enseñarnos y llevar una buena base”.

GPS45: “Sí, la han elegido porque les ha gustado, merecen respeto igual que otra profesión”.

GPS107: “Yo lo respeto mucho porque hay que tener mucho valor para sentarse en frente de 25 o 30 niños de una clase y tener mucha paciencia.”

GP comprende que la labor docente es un trabajo que se debe valorar como cualquier otro. Estos sujetos destacan el valor de la enseñanza, la paciencia y valentía.

La tercera pregunta corresponde a “¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?”. Aquí, 6 sujetos de GA muestran una tendencia que indica que la buena relación debe estar “basada en la confianza”, 5 sujetos señalan que debe ser “respetuosa” y 4 sujetos expresan “que nos valoren”. Las tendencias de menor frecuencia son de 1 sujeto que señala que debe ser “buena”, 1 sujeto que expresa “mantener límites”, 1 sujeto que indica “que el profesor no sea violento”, 1 sujeto “que sea de ayuda”, 1 sujeto “que explique bien” y un sujeto que señala “no lo sé”.

La tendencia de ideas proyectivas acerca de la relación entre un profesor y un alumno de GP se encuentra “basada en la confianza”, “respetuosa” y “que nos valoren”.

Respecto a la confianza, destacamos algunos relatos como:

GPS66: “Pos que me llevara bien con él, que me ayudara, que me motivara y que me aconsejara ¿No?”.

GPS86: “Como la que tengo con Rafa, confianza, amistad pero sin faltarse el respeto”.

GPS107: “Llevarte como un amigo, no como los de la calle así en plan “¡quillo qué pasa!” pero si en plan más cercano, que te quieran conocer y llevar bien tampoco ni mal ni bien pero normal”.

GPS121: “Cordial, si necesitas algo poder hablarlo con él”.

GPS16: “Que nos ayuden si tenemos un problema con alguna asignatura, que nos ayude”.

Por otro lado expresan que debe ser respetuosa:

GPS38: “Que no coja manía con los niños, que no sean tan violentos con los niños”.

GPS45: “Que el profesor trate bien a los alumnos, sea agradable con ellos”.

GPS76: “Respeto, que haya otro tipo de trato de carácter más superior, esa persona es superior a ti”.

Finalmente, la tendencia que señala la necesidad que sienten los alumnos al señalar “que nos valoren”:

GPS64: “Buena, que te escuchen, que valoren lo que haces, tu trabajo, el esfuerzo que le pones. No que te digan ‘¡No, me da igual lo que hagas y búscate la vida!’”.

GPS120: "Independientemente de las notas, que es donde yo me lo tengo que currar por así decirlo ,pues un profesor me debe valorar por lo que soy, que no me juzgue, que no sea muy agresivo conmigo".

A través de sus relatos, para los sujetos de GP cultivar la confianza, el respeto mutuo y valorar el trabajo que hace el alumno, no ser juzgado, que lo trate bien, son las acciones necesarias para desarrollar una buena relación entre un profesor y un alumno.

Para la pregunta "¿Qué cosas deben tener en común un profesor y un alumno?", podemos ver que las ideas se inclinan a determinar qué cosas debe tener el profesor más que el alumno. Así, para GP, 5 sujetos indican que un profesor debe poner en común "que respete" a los alumnos. En frecuencias menores encontramos a, 2 sujetos les es importante "que escuche", 2 sujetos indican que es necesario que "motive a prender", 2 sujetos indican que tengan un "trabajo en común", 1 sujeto indica que es necesario que "confíe", 1 sujeto señala que es necesario que sea "simpático", 1 sujeto señala que es importante que "guste su asignatura" y, finalmente, un sujeto que expresa que no debe haber "nada" en común.

Por su parte para las cosas que los alumnos deben tener en común encontramos una frecuencia significativa de 5 sujetos que expresan que es necesario "respetar". Las frecuencias de menor valor señalan a 1 sujeto que expresa "querer aprender", 1 sujeto que indica "guste su asignatura" y, finalmente, un sujeto que nos dice "tener ganas".

Por lo tanto, a partir de todas estas ideas, podemos decir que lo que debe tener en común un profesor y un alumno es "el respeto mutuo".

Algunos sujetos de GP, así lo sugieren:

GPS16: "Los profesores muchas veces no nos respetan, nos insultan y tú estás ahí frente a todos".

GPS38: "Buenos valores, no sé que se respeten".

GPS45: "Que no falte el respeto, que se entiendan".

GPS121: "No sé, que el alumno atienda una miguita que no hable tanto y el profesor que esté dispuesto a escuchar la opinión de todos y la respete".

La última pregunta hace referencia a las ideas proyectivas que tiene los sujetos hacia "¿Cómo debe ser el profesor para motivarlo por el aprendizaje?". Las frecuencias

más significativas indican que para 7 estudiantes de GP es importante “que motive”, 4 sujetos indican que “que sepa comunicar” y 4 sujetos expresan que sea “entretenido, agradable”. Las frecuencias menores indican 2 sujetos “que te ayude” y 1 sujeto indica que sea “respetuoso”.

Así, para el grupo GP un profesor lograr aprendizaje en sus alumnos si motiva, sabe comunicar y, es entretenido y agradable.

Algunos de sus argumentos dicen:

GPS44: “Primero hacer una presentación pero hablar más resumido y luego hacer cosas más entretenidas con eso”.

GPS45: “Agradable, simpático, con sentido del humor”.

GPS66: “Que me diga que valgo, que me diga que para poder aprender tengo que hacer esto o lo otro, vamos que me ayude”.

GPS76: “Preocuparse de evitar las caídas y que cuando uno se caiga animarte, darte ánimos para continuar”.

GPS86: “Que hagan cosas nuevas, que no se haga siempre lo mismo porque eso aburre. Que te anime, que confíe en ti”.

GPS91: “Que si uno hace algo mal que no te hunda, sino que te apoye”.

GPS120: “Que demuestre que su sistema de aprendizaje sea bueno en el que se enteren los alumnos y que los alumnos digan ¡ofu! este profesor explica muy bien”.

Para GP, un profesor debe motivar constantemente a los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Debe saber comunicar lo que quiere enseñar y mantener una actitud positiva que se perciba como una persona agradable y entretenida. Estas actitudes y habilidades serían las esenciales para sentir motivación por el aprendizaje.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas para la categoría relación profesor-alumno en GP, la forma de resolver conflictos con un profesor es hablarlo directamente con él, porque a través del diálogo ambas partes ponen sus puntos de vista acerca del conflicto. A través de esta pregunta, emergen experiencias conflictivas en que se ha puesto en práctica este recurso, pero aún así, el alumno ha salido desfavorecido.

El 100% de los sujetos del grupo GP valora la labor docente. Los estudiantes destacan el valor que tiene la enseñanza para sus vidas, la paciencia del docente y la valentía de enfrentar todos los días a la clase.

Por otro lado, estos sujetos piensan que la relación entre un profesor y un alumno debe estar basada en la confianza, el respeto mutuo y la valoración hacia el

alumno. Por lo tanto, para GP, la relación profesor-alumno es una relación humana basada en los logros de los estudiantes. Lo que ambos deben tener en común es el respeto mutuo.

Los sujetos de GP indican que para que un profesor logre motivarlos por el aprendizaje, es motivar a los estudiantes permanentemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, saber comunicar lo que quiere enseñar y mantener una clase entretenida con una actitud agradable.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación profesor-alumno					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)					
GRUPO MORATORIA BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS					
¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?	¿Valoras la profesión de los profesores?	¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?	¿Qué cosas deben tener en común el profesor y el alumno?		¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?
Hablarlo directamente con él 7 sujetos	Sí 10 sujetos	Respetuosa 4 sujetos	Profesor	Alumno	Entretenido, divertido, innovador 5 sujetos
Hablo con la tutora 2 sujetos	Respeto, no valoro 1 sujeto	Cercana 4 sujetos	Que respete 4 sujetos	Respetar 4 sujetos	Preocupado y que explique 4 sujetos
callando 2 sujetos		Confianza 2 sujetos	Nada 4 sujetos		Buen comunicador 1 sujeto
		Divertida 1 sujeto	Que nos valore 1 sujetos		Que ponga en el lugar del alumno 1 sujeto
		Que el prof. Nos escuche 1 sujeto	El trabajo 1 sujetos		Confíe en el alumno 1 sujeto
		Hacer lo que pida 1 sujeto			
		Justa 1 sujeto			

Tabla N° 74: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

En la tabla N° 74, podemos ver cuáles son las ideas proyectivas que emergen respecto a la buena relación entre un profesor y un alumno y la relación con el aprendizaje.

El grupo GM, para la pregunta "¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?" señala, a través de 7 sujetos, que la forma de solucionar un conflicto con un profesor es “hablando directamente con él”. En frecuencias menores podemos ver que 2 estudiantes expresan “hablo con la tutora” y 2 sujetos dicen que “callando”.

Los sujetos de GM que indican que la forma de solucionar un conflicto con un profesor es hablarlo directamente con él, dialogando.

GMS46: “Hablando con él y si veo que no se la juega por ti, porque siempre se cubren unos a los otros, bueno paso de esa clase”,

GMS83: “Hablando con tranquilidad y que podamos entendernos”.

GMS115: “Hablando, intentando razonar”.

En estas ideas no encontramos mayor fundamentación más que la del sujeto *GMS46* que señala que pasaría de la clase si esto no da resultado.

La segunda cuestión es cuál es la valoración que dan los estudiantes hacia la labor docente, aquí 10 de los sujetos señalan que sí la valoran y un solo sujeto expresa que la “respeta, pero no valora”:

GMS46: “Sí, es una cosa que es difícil pero si te has metido es porque te gusta sino mejor búscate otro trabajo”.

GMS59: “Son personas que saben mucho de la vida, de la historia de lo que puede venir”.

GMS74: “Sí, porque es difícil controlar un montón de alumnos, por otro lado es difícil, imagine un profesor que ha estudiado un montón, filología, etc. Y ahora se ha tenido que meter a la profesión de maestro porque no podía meterse en otro ámbito laboral. Yo creo que eso debe costarles acostumbrarse y los alumnos los tienen muy poco valorado”.

GMS79: “Sí, porque aguantar personas como he sido y como hay algunos que son muchísimo peor que yo. Sé que se pasa mal. Hay profesores a los que he hecho llorar y yo en ese momento ya... por eso yo sé que ellos deben aguantar mucho con los problemas de nuestra edad”.

GMS85: “Sí, yo siempre doy mi respeto a quien me respeta. Ahora si viene aquí no me respeta y me exige respeto pos qué me estas contando. Incluso lo ignoraría e intentaría que se sienta peor que lo que me hace sentir él a mí para que vea lo mal que lo está haciendo”.

GMS115: “Sí, porque son personas que al final y al cabo con sus defectos y sus virtudes vienen a enseñarnos, a educarnos, nos aguantan y están haciendo una buena labor por nosotros”.

GM comprende que la labor docente es un trabajo difícil de desarrollar por la complejidad del manejo de grupo. En los relatos de los sujetos GMS46, GMS74, GMS115 y GMS85, si bien valoran la labor docente, se aprecian argumentos con sesgos de crítica hacia el llamado vocacional, hacia aquellos que ejercen la docencia por circunstancias casuales o necesidad laboral más que por un llamado vocacional, hacia aquellos que se perciben incoherentes en sus actos. Por otro lado, reconocen el esfuerzo que hacen los docentes ante los alumnos conflictivos.

La tercera pregunta corresponde a “¿Cómo debe ser una buena relación entre un profesor y un alumno?”. Aquí, 4 sujetos de GM indican que esta relación debe ser “respetuosa”. A su vez 4 sujetos expresan que la relación debe ser “cercana”. Las tendencias de menor frecuencia señalan que 2 sujetos expresan que debe ser de “confianza” y las tendencia de valor 1 son “divertida”, “que nos escuche”, “hacer lo que pida” y “justa”.

La tendencia de ideas proyectivas acerca de la relación entre un profesor y un alumno de GP indican que debe ser respetuosa y cercana.

Ante estas tendencias sus relatos indican:

GMS83: “Que haya sobre todo respeto y entendimiento, que nos conozcamos”.

GMS75: “Como la que teníamos con Isabel, muy cercana, lo demás es muy superficial. Ella le puedes contar las cosas, te ayuda, te daba ganas, te motiva”.

GMS85: “Que haya conversación, respeto, que luego explique y a trabajar y a llevar esto para adelante, yo trabajando y tú animándome parra que todo vaya bien”.

GMS105: “Que sea para todos por igual, que sea de respeto”.

A través de sus relatos, podemos apreciar que para los sujetos de GM la relación ente un profesor y el alumno debe estar basada en el respeto y en la cercanía de una conversación para poder desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para la pregunta “¿Qué cosas deben tener en común un profesor y un alumno?”, podemos ver que en sus respuestas las ideas se inclinan a determinar qué cosas debe tener el profesor más que el alumno. Así, para GM, 4 sujetos indican que un profesor debe poner en común “que respete” a los alumnos y 4 sujetos señalan también que no debe haber “nada” en común. En frecuencias menores encontramos a, 1 sujeto que indica “que nos valore” y 1 sujeto que señala “el trabajo”.

Por su parte para las cosas que los alumnos deben tener en común, encontramos solo una frecuencia donde 4 sujetos expresan “respetar” como uno de los factores que deben tener en común con el profesor.

Por lo tanto, a partir de todas estas ideas, podemos decir que lo que debe tener en común un profesor y un alumno es “el respeto mutuo”.

Algunos sujetos de GM, así lo sugieren:

GMS59: “Que se lleven bien, respeto, que el profesor no sea un chulo por el hecho de ser profesor, al igual que nosotros no podemos ser chulos con ellos”.

GMS85: “El respeto, es un cargo superior ¿verdad? Pero tú también tienes unos derechos a parte que no tampoco eres cualquiera. Pues cuando una persona demuestra actitud negativa, él demuestra su poder con toda la razón que lleva, pero si el caso es lo contrario no se debe aceptar. Hay que compartir el respeto porque aquí se viene a que uno se siente preparado o prepararse y el otro tiene que tener como meta prepararlo no eso de ‘estoy aquí porque me pagan’”.

GMS115: “El respeto, no sobrepasarse ninguno, tener claro los dos a qué es a lo que venimos aquí”.

A partir de los relatos y sus argumentos podemos apreciar que GM reconoce en la relación de aula profesor-alumno, una falta mutua de respeto. Por lo tanto, la proyección de sus ideas respecto a este ámbito es basar la relación educativa en el respeto mutuo.

La última pregunta hace referencia a las ideas proyectivas que tienen los sujetos hacia "¿Cómo debe ser el profesor para motivarlo por el aprendizaje?", las frecuencias más significativas indican que para 5 estudiantes de GM, es importante que el profesor sea "entretenido, divertido, motivador", 4 sujetos indican que debe ser "preocupado y que explique". Las frecuencias menores indican que 1 sujeto expresa "Buen comunicador", que se ponga en el lugar del alumno" y, finalmente, un sujeto nos dice que es importante que "confíe en el alumno".

Así, para el grupo GM para que un profesor logre motivar hacia el aprendizaje a sus alumnos es necesario que sea "entretenido, divertido e innovador" y por otro lado sea un docente "preocupado y que explique". Por lo tanto, para GM, la motivación por el aprendizaje que nace desde la labor docente será posible en la medida de que perciba el desarrollo de una clase sea más entretenida e innovadora y que entienda lo que el profesor quiere enseñar.

Algunos de sus argumentos dicen:

GMS59: *"Que esté siempre encima de nosotros, que sea preocupado".*

GMS4: *"Ser expresivo, muy expresivo, que no sea el típico que se pone allí delante y mh... tiene que ser una persona que te ponga un montón de ejemplos, que sea capaz de hablar de la vida cotidiana llevándolo a lo que esté dando, más cercano en general".*

GMS75: *"Enrolladlo, que te explique las cosas con arte, no así como enciclopedia".*

GMS79: *"Que las asignaturas sean más divertidas, que se note que haya algo que me enganche a su asignatura. Y lo otro es que cuando alguien ya me trata mal no me dan ganas de escucharlo. Si me encuentro en una clase donde estoy cómoda estaré pendiente de él de lo que esa persona me esté diciendo."*

GMS85: *"Pues que tenga mucha fe en el alumno, que te diga 'mira vente para acá, estúdiate esto, hazte unos esquemitas o te voy a explicar esto. No lo has entendido te lo explico otra vez'. Porque aquí los hay que dicen 'vas a suspender eh' y tú dices pfff o sea ¿Tan mal voy? te dejan amargado ahí con la intriga".*

GMS105: *"Que tenga buenas ideas, que no enseñe como siempre. Eso de coger el libro explicártelo así como de memoria y darte los ejercicio".*

GMS115: *"Que se lo curre, que innove un poco, que sea claro explicando, que si tu no entiendes algo te lo vuelva a explicar pero sin humillar y que en fin esté ahí".*

A partir de estos relatos podemos darnos cuenta de la influencia que ejerce un profesor en el aprendizaje de los estudiantes. Para los sujetos de GM, es importante la cercanía del profesor durante el desarrollo de los deberes, llevar los contenidos a experiencias significativas, que sienta confianza en el alumno y en sus capacidades y ante todo que las clases se desarrollen a partir de una didáctica innovadora, entretenida y basada en el respeto.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas para la categoría relación profesor-alumno, subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)”, en GM, en cuanto a la forma de resolver un conflicto con un profesor, es hablarlo directamente con él.

El 91% de los sujetos del grupo GM valora la labor docente. Los estudiantes se muestran comprensivos ante el trabajo docente, sobre todo, en el manejo de grupo. En sus argumentos se perciben sesgos de crítica hacia la escasa vocación docente del profesor de Secundaria.

Por otro lado, estos sujetos piensan que la relación entre un profesor y un alumno debe estar basada en el respeto, la cercanía y la confianza para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que debe haber en común entre ambos es el respeto mutuo.

La tendencia de los estudiantes del grupo GM señala que para que un profesor logre motivarlos por el aprendizaje, es necesario que tenga habilidades comunicativas positivas para percibirlo como un docente entretenido, divertido, innovador, preocupado y que sus explicaciones sean claras.

Finalmente, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 40, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" de la categoría "Relación profesor/alumno" [ITERELPRO].

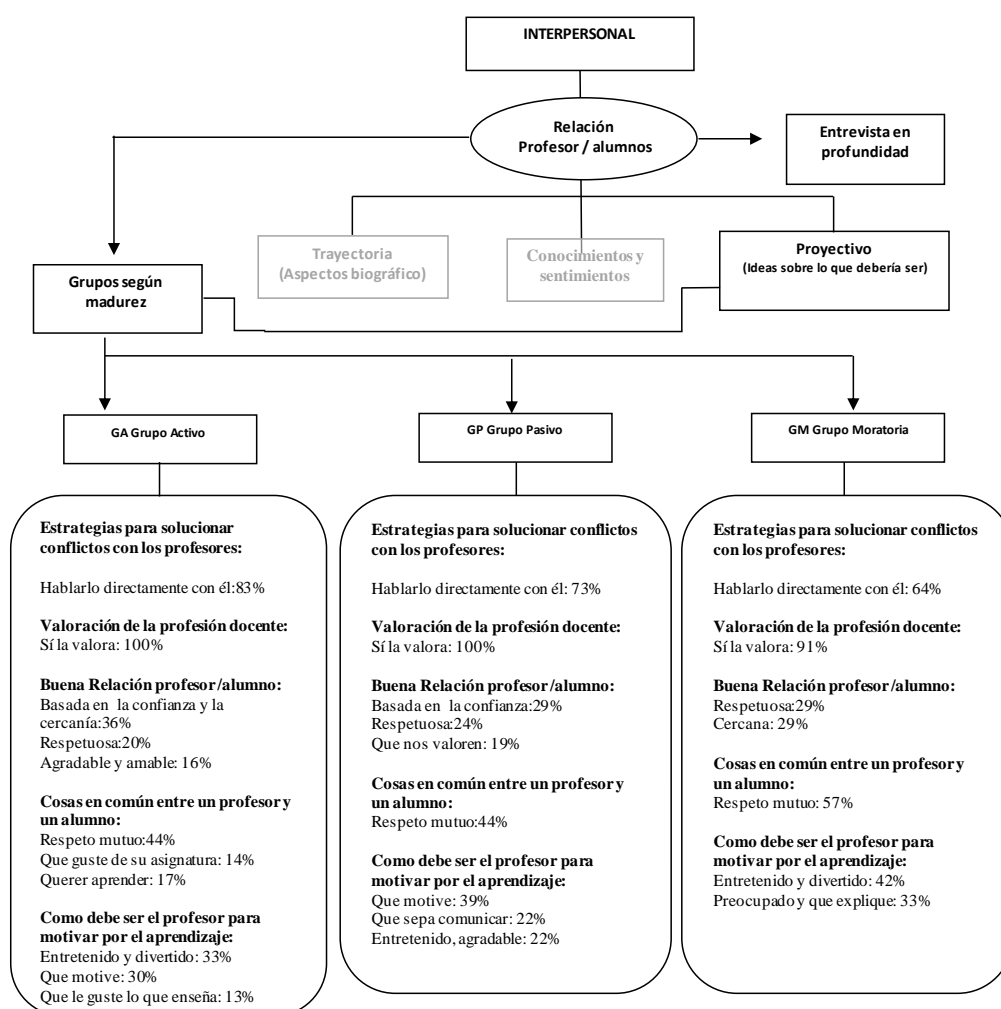


Figura N° 40: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

4.3.3.1.3.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis mostrando la tabla N° 75, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual de los grupos de madurez.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Relación profesor / alumno		
Subcategoría Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
Estrategias para solucionar conflictos con profesores	Hablarlo directamente	GA – GP - GM
Valoración de la profesión docente	Si la valora	GA – GP - GM
Como lograr una buena relación con los profesores	Basada en la confianza y la cercanía	GA
	Basada en la confianza	GP
	Respetuosa	GA – GP - GM
	Que nos valoren	GP
	Agradable amable	GA
	Cercana	GM
Cosas en común entre un profesor y un alumno	Respeto mutuo	GA – GP - GM
	Que guste de su asignatura	GA
	Querer aprender	GA
Cómo debe ser el profesor par motivarte por el aprendizaje	Entretenido y divertido	GA – GP - GM
	Que motive	GA - GP
	Que le guste lo que enseña	GA
	Que sepa comunicar	GP
	Preocupado y que explique	GM

Tabla N° 75: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

En la tabla N° 75, se registran las ideas de la categoría proyectiva respecto a la relación profesor alumno. Aquí podemos ver que todos los grupos de madurez expresan que la mejor manera de solucionar un conflicto con un profesor es hablarlo directamente con él. Además, todos los grupos sin diferenciar valoran positivamente la profesión docente.

Respecto a las ideas proyectivas para lograr una buena relación con un profesor todos los grupos sin diferenciar sus estatus señalan que esta relación debe ser respetuosa. Para GA, además de ser respetuosa, debe estar basada en la confianza y la cercanía y agradable, amable.

Para GP, además de respetuosa la relación entre un profesor y un alumno debe estar basada en la confianza y que valoren a los alumnos. Finalmente, para GM, la relación profesor alumnos además de ser respetuosa debe ser una relación cercana.

Respecto a qué cosas deben tener en común un alumno y un profesor, los estudiantes señalan, sin diferencias entre los grupos, que el respeto mutuo debería estar en común. GA agrega que debería gustar de su asignatura y querer aprender.

Finalmente, ante la pregunta "¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por aprender?", los estudiantes, sin diferencias entre los grupos de madurez, han señalado que es importante que un profesor sea entretenido y divertido. Para GA y GP, que motive a sus alumnos. Las diferencias entre los grupos se aprecian en las ideas GA que le guste lo que enseña; para GP, que sepa comunicar; y, para GM, que sea preocupado y que explique.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las preguntas serán analizadas con la intención de apreciar desde sus ideas proyectivas como debe ser la relación profesor-alumno.

El análisis de las preguntas será complementado con las ideas que emergen desde los grupos de discusión si se producen coincidencias.

A través de este análisis pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

En el siguiente gráfico N° 71, mostramos comparativamente las ideas que proyectivas que tienen los sujetos respecto a la relación profesor-alumno. Aquí, mostraremos comparativamente tres preguntas que nos sitúan en el estado de la cuestión respecto a la solución de conflictos, cómo debe ser la relación profesor-alumno y la valoración que tiene el alumno hacia esta profesión docente.

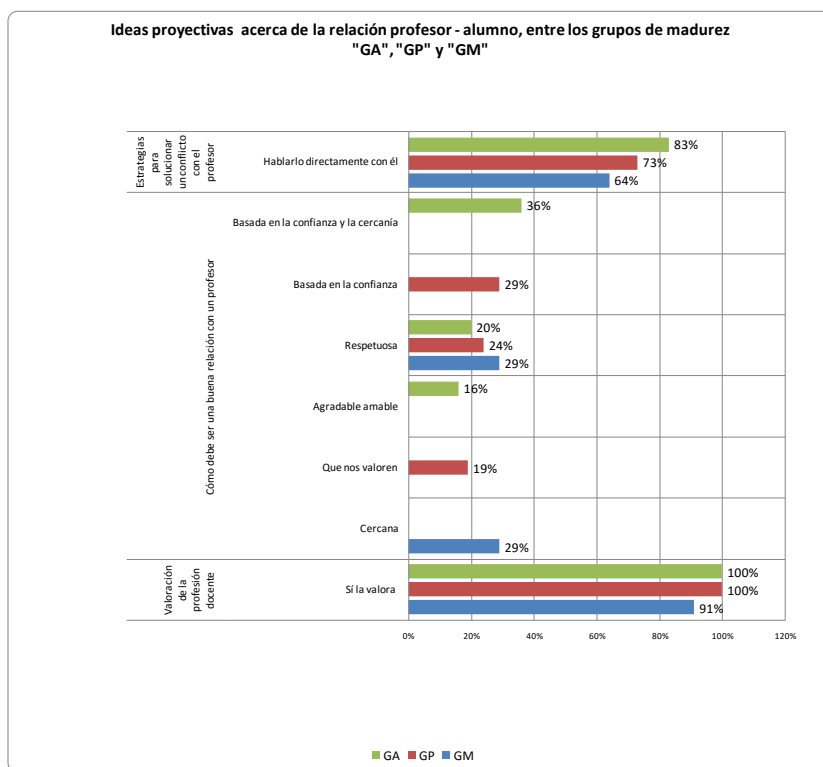


Gráfico Nº 71: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a la valoración de la profesión docente, estrategias y proyectividad en la relación profesor-alumno

A partir de las tendencias más significativas que se han registrado de las ideas de los grupos de madurez podemos ver en el gráfico Nº 71, similitudes y diferencias.

Para la primera pregunta "¿Cómo solucionarías un conflicto con un profesor?", podemos ver que en todos los grupos de madurez, sin diferencia de estatus, la respuesta ha sido "hablaría directamente con él". Para GA, esta frecuencia es de un 83%; para GP, un 73%; y, para GM, es de un 64%.

Desde el análisis individual GA ha indicado que la forma de resolver conflictos con los profesores es hablarlo directamente con él y que si esta situación no resulta se debe seguir un camino jerárquico que permita solucionar el conflicto.

Los sujetos de GP también indican que la forma de llegar a una solución es hablar directamente con el profesor, hacerlo en el momento en que se ha cometido la falta. Los sujetos señalan haber tenido experiencias y que a través de este camino del diálogo no se ha resuelto el conflicto.

Para GM, el camino para solucionar un conflicto es hablarlo directamente con el profesor, este grupo no presenta argumentos para su respuesta.

Podemos decir que para todos los sujetos sin diferencia de estatus de madurez el camino del diálogo es la forma ideal que tienen los estudiantes para solucionar un conflicto con un profesor. Por lo tanto, esta idea trasciende a los estatus de madurez.

Existe una vasta literatura respecto a cómo resolver los conflictos al interior del aula, estrategias y propuestas que son difíciles de poner en práctica ya que cada aula está formada por una diversidad de alumnos compleja de coger por los docentes, más aún para aquellos que comparten solo algunas horas junto a los estudiantes. Es en este caso donde la metodología de un profesor debe ser más fuerte y clara ante los estudiantes para poder convivir y sacar adelante el año escolar.

A través de esta investigación hemos podido comprobar que los estatus de madurez identitaria son una forma más de diversidad en el aula ya que cada estatus tiene una necesidad de relación interpersonal diferente a la de otro. Sin embargo, en este caso específico, en este instituto y para esta pregunta los sujetos sugieren que “hablar” o el “diálogo” ante un conflicto con un profesor es el camino más eficaz para poder solucionarlo y continuar el proceso de estudios.

Feito (2002: 90) señala que el profesor, sobre todo el de la educación obligatoria, “no es un mero transmisor de conocimiento”, esto quiere decir que se debe implicar en la erradicación de la violencia al interior de las aulas y que el elemento clave para hacerlo es a través de la promoción de la participación y del diálogo tanto a través de los órganos colegiados regulados por la LODE como en la vida cotidiana de un aula.

Existe un interesante estudio de la *El desarrollo de la identidad profesional en el profesorado de Secundaria, en un nuevo contexto social*, (Merino, 2015) que se encuentra en fase de desarrollo doctoral y que aborda detalladamente las diversas problemáticas que aquejan al profesorado de Secundaria en la actualidad. Entre ellas, la crisis docente, en la que los profesores manifiestan que una de las problemáticas que los lleva a momentos de crisis, se encuentra en la vivencia de casos extremos de violencia entre un profesor y un alumno. Y que producen en algunos casos plantearse el hecho de dejar la docencia por sentirse desmotivado al cuestionarse la propia práctica a raíz del

poco reconocimiento, tener momentos difíciles por sus relaciones entre pares y por los conflictos de manejo de grupo esto último produce sentimientos de vergüenza y fracaso como profesional.

Estudios como Eloy (2013), en que se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones que miden las propiedades concretas de la situación actual sobre la utilización del diálogo para la resolución de conflictos en centros educativos de Educación Secundaria. Expone en sus conclusiones la importancia que tiene el diálogo entre las personas implicadas en un conflicto para su resolución, señalando que el problema por el que no se resuelven los conflictos es la falta de comunicación entre las personas implicadas.

En el aula, la transferencia de conocimiento desde el profesor hacia los estudiantes limita el diálogo y el cuestionamiento activo ya que a los estudiantes se les dice qué hacer y lo que significan las cosas. Este discurso autoritario y pasivo provoca que los estudiantes pierdan la pasión por aprender, la confianza en sus propios pensamientos, en su lenguaje al permanecer en silencio.

La segunda cuestión es "¿Cómo debería ser para ti una buena relación con un profesor?". En el gráfico N° 71, también podemos ver que los grupos difieren entre sus ideas, si hay similitudes, el sentido que ellas adquieren marcan la diferencia entre los grupos.

Entre todas las ideas expuestas la que es común para todos los grupos es "respetuosa" donde GA presenta una frecuencia de un 20%, GP una tendencia de un 24% y GM un 29% para ella.

Por lo tanto, esta idea de una relación respetuosa entre un profesor y un alumno, trasciende a los estatus de madurez de los grupos. Las diferencias las podemos apreciar en la idea que tiene una frecuencia significativa registrada para cada grupo.

Para GA, con una frecuencia de 36%, una buena relación profesor alumno, debería estar "basada en la confianza y la cercanía" La frecuencia de menor intensidad corresponde a un 16% que señala que debería ser "agradable, amable".

En el grupo GP, la frecuencia más significativa corresponde a una relación “basada en la confianza” y una frecuencia menor de un 19% que indica “que nos valoren”.

Finalmente, GM otorga el mismo valor a sus dos frecuencias significativas, por un lado la relación debe ser “respetuosa” y por otro la relación debe ser “cercana” ambas con un 29%.

El sentido que dan a sus ideas proyectivas, podemos decir que, para GA, la confianza y la cercanía son esenciales en una relación profesor-alumno. La confianza entendida como poder acercarse a un profesor y preguntar acerca de las materias y contar con él en caso de problemas personales.

La relación debe tener como base el respeto hacia la integridad del alumno y del alumno hacia el profesor. Con ello se mantiene una relación basada en la atención mutua y agradable en la que se puede disfrutar y pasarlo bien.

Para GP, es importante cultivar la confianza, el respeto mutuo y valorar el trabajo que realizan los alumnos. Además consideran relevante no ser juzgado y recibir un buen trato por parte del profesor, acciones que permitirían mantener una buena relación profesor-alumno.

Para GM, las tendencias de ideas son similares. Para ellos la relación con un profesor debe ser respetuosa y cercana, esta cercanía se basa en poder conversar con un profesor, poder contarle sus problemas y, así, poder desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la motivación permanente hacia el alumno.

Se puede decir que el grado de madurez no ha condicionado la manera de proyectar las ideas respecto a la relación ideal profesor –alumno. Estas ideas dejan de manifiesto que los estudiantes necesitan sentir respeto, sentirse valorados y escuchados ante sus iniciativas, inquietudes y problemáticas personales.

Frente a las ideas que emergen desde los grupos de madurez y la importancia de mantener una relación interpersonal respetuosa, hay estudios en que se reconocen conflictos entre los profesores y los alumnos, como por ejemplo, la investigación de Del Barrio (2001:311), cuyo objetivo era, fundamentalmente, conocer la incidencia del

maltrato entre compañeros. En los cuestionarios, se preguntó a profesores y alumnos por otro tipo de conflictos en los centros. Así, emergen agresiones de los alumnos hacia los docentes y agresiones de profesores a alumnos. En este caso, la forma de agresión más habitual, es ridiculizar al estudiante. También es bastante frecuente, "insultar" y "tener manía". La intimidación con amenazas alcanza, en este estudio, un 24%. Las agresiones menos frecuentes, son las físicas y las que consisten en sembrar rumores dañinos, pero desgraciadamente no puede decirse que no se produzcan (un 6,3% del profesorado señala, en ambos casos, que "a veces ocurre").

Por lo tanto, la calidad de las relaciones interpersonales se manifiesta de muchas maneras: dedicar tiempo a comunicarse con los alumnos, expresar afecto e interés, valorar los aspectos positivos de cada uno de ellos, crea un ambiente de seguridad, de paz, de manera que un estudiante pueda sentir que si bien tiene que estudiar sienta que en este sitio se está bien.

Desde los grupos de discusión, hemos realizado la pregunta "¿De qué manera influye la enseñanza de un profesor en vuestras vidas?". Al respecto, los grupos señalan:

GD1S46: "Hay profesores en plan que ni me acuerdo de ellos, pero hay profesores que me han dado mucho, hay algunos que son inolvidables porque te enseñan unos valores, te enseñan cosas que no puedes olvidar".

GD1S92: "Si te ayuda siempre lo recordarás, pero no así aquel que no se ha interesado por ti".

GD2S77: "Sí depende, porque por ejemplo yo el año pasado tuve a la profesora más fantástica del mundo y ahora me vine a encontrar con una 'caca' de profesor y yo ahora en plan es que no quiero estar aquí (todos ríen) entonces ya no quiero estudiar y eso (todos ríen) sí, eso influye, depende mucho del profesor".

GD2S105: "Porque si tienes un profesor malo en una asignatura le vas a coger manía para siempre entonces no sé, un profesor es muy importante".

GD3S66: "Hombre, si es un profesor que no confía en ti, que crea que tu no vales pooo".

GD3S90: "Es que ya ni se preocupan de enseñar, es que hay gente que ni sabe cómo hacerlo".

GD4S118: "Yo creo que algo te influirá ¿no? Porque cuando un profesor habla sobre temas que son diferentes a la asignatura por ejemplo... te puede hacer cambiar tu forma de ver algunas cosas yo creo que siempre, siempre influye".

Los profesores son valorados a partir de la cercanía que manifiesta hacia sus alumnos, aquel que ayuda, que motiva por la asignatura, que motiva por temas sociales por ejemplo.

Ante una segunda pregunta "¿De qué manera influye este tipo de enseñanza (mensajes negativos)?", los grupos de discusión debaten:

GD3S74: "Pues te empiezas a acomplejar de ti mismo, también... y es algo que te crees cada vez más inferior al mundo y te va bajando, te va bajando".

GD3S66: "Y eso es malo porque llega ya un momento en que te lo crees y sientes que no vales para nada, y que no puedes hacer nada. Y así se te pasa el tiempo y ya no pudiste cambiarlo".

GD3S85: "Te dicen eso 'que vas a suspender' te amargas y pasan los días y sientes que ya estas más cerca de que vas a suspender".

GD3S66: "Es que hay profesores que no miran tu interés, nada más miran si está mal o está bien... ¡pos no! Porque si tú no puedes, por mucho interés que coloques... por lo menos algo estás haciendo ¿no?".

Los sujetos expresan que el profesor es el referente de su desempeño escolar y de su autoestima, así para ellos los profesores que emiten mensajes negativos influyen también en su autoestima, en su identidad personal. Aquellos profesores que el alumno siente que no se implica con ellos que no les ayudan a lograr los objetivos son agentes negativos tanto como personas, como hacia la propia asignatura.

Los últimos datos expuestos en el gráfico N° 71, muestran que todos los grupos sin diferencia de sus estatus valoran la labor docente. GA y GP muestran una frecuencia de un 100% de valoración positiva y GM un 91%.

GA comprende que la labor docente es un trabajo duro, que necesita una fortaleza psicológica considerable para llevar la rutina diaria, que es una entrega por el logro del aprendizaje y que, aun así, no se valora su labor.

GP comprende que la labor docente es un trabajo que se debe valorar como cualquier otro. Estos sujetos destacan el valor de la enseñanza, la paciencia y valentía de los profesores.

GM comprende que la labor docente es un trabajo difícil de desarrollar por la complejidad del manejo de grupo. Aunque para ellos hay algunos que ejercen la

docencia por circunstancias casuales o necesidad laboral más que por un llamado vocacional.

En las tendencias anteriores solo GM presenta un matiz acerca de la crítica vocacional que observan en la labor de algunos docentes. Por lo tanto, la valoración positiva hacia los profesores trasciende los estatus de madurez identitaria.

Es importante reconocer que el prestigio y el reconocimiento social de una profesión son siempre relativos y suelen medirse en términos subjetivos, como la percepción o la valoración. De hecho diversos estudios han detectado también el contraste que existe entre lo que perciben los docentes y lo que percibe la sociedad, encontrando diferencias significativas. En el estudio de la profesión docente en Europa realizado por EURYDICE (2005:10), se afirma esta idea, ya que los estudios internacionales muestran que los docentes parecen tener una percepción errónea del prestigio social de su profesión. “Afirman verse afectados por una falta de reconocimiento social que no se hace patente en los estudios”.

En Martin y otros (2007) se detectó que cuando se comparan las opiniones de los docentes con el informe recogido de las familias, se aprecia una interesante divergencia: casi el 40% de los padres y las madres creen que la sociedad valora la tarea docente, una cifra muy superior a la de los propios profesores, ya que sólo lo creen así, el 4,1% de los encuestados.

Para ampliar la mirada y aportar ejemplos estadísticos, la empresa especialista en estudios de mercado Harris Poll realizó una encuesta telefónica a 1.010 adultos (mayores de 18 de años) durante el periodo 7 al 14 de julio del 2009, en toda la región de Estados Unidos, preguntando a los entrevistados qué ocupación en el país es considerada de mayor prestigio. Bomberos, Enfermería y Docencia se situaron entre las más reconocidas.

En la encuesta de valoración del CIS de febrero de 2013 (CIS, 2013) se plantea, entre otros ámbitos, en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) la sociedad opina que la profesión de profesor de educación Secundaria tiene prestigio social. El 54% de los encuestados respondió que tiene bastante o mucho prestigio social. Sin embargo, al ser preguntados sobre qué dos profesiones elegiría para sus hijos sólo el 6,5% de los

encuestados escogieron esta profesión. Estos datos contrastan con la encuesta realizada en Chile, por Elige Educar y Adimark en 2011, para evaluar socialmente la carrera docente. Aquí, se señala que el 76% afirma que los profesores realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión, mientras que un alto 58% de la población, apoyaría a su hijo para ser profesor. También se percibe que el 56% señala que es un orgullo ser profesor en Chile y un 24% siente que se trata de una profesión poco respetada.

A partir de todos estos estudios internacionales podemos tener una visión general de la valoración que la sociedad tiene hacia la labor docente. Pero es difícil encontrar estudios de alumnos de Secundaria que muestren el nivel valoración hacia esta profesión.

Por ejemplo En el *4º estudio sectorial de satisfacción del alumnado con los centros docentes públicos*, de la agencia andaluza de evaluación educativa (2012). Podemos encontrar algunos indicadores que no den algunas luces respecto a esta valoración. Por ejemplo, los estudiantes de Secundaria evalúan la satisfacción con el rendimiento educativo con nota 7,2. Esta evaluación implica una satisfacción con las “explicaciones recibidas de los temas”, “satisfacción de las actividades”, “valoración de la forma de dar clases”, entre otras.

En cuanto a nuestra investigación, los sujetos aquí entrevistados promedian un 97% de aprobación hacia la labor docente.

Desde los grupos de madurez, hemos preguntado a los sujetos "¿Qué cosas tiene que tener un buen profesor para ser un buen profesor?" y "¿Qué esperas de un profesor?":

GD146: *“Empatía”.*

GD1S68: *“Que le guste”.*

GD1S92: *“Que no tiene que ser lo que él dice y ya está, sino que tiene que dejar opinar a los alumnos”.*

GD3S66: *“Que nos ayuden, que nos aclaren dudas y que no por hacer una pregunta tonta nos tiene que decir algo que es al revés que tiene que callarse en su comentario explicar lo que uno pregunta”.*

GD3S71: *“Es que claro se deberían poner a tu altura, intentar comprenderte con tu mente de adolescente como eres, que él mismo lo ha pasado. Y pensar un poco como te pueden guiar y como te motivas y ayudar si te va mal”.*

GD3S71: *“Que sean profesionales, en plan que se comporten con respeto a las personas y además que sepa lo que hace, una persona que se demuestre seguro de lo que hace y que no se cansa de explicártelo y que intenta ayudarte”.*

GD3S90: *“Que se note que quiere que sus alumnos aprendan”.*

GD4S114: *“Que se implique, que te implique dentro de la explicación. A demás si tu le pides a un profesor que te explique algo te dicen "vamos que esto no son clases particulares”.*

GD3S66: *“Que nos comprendan”.*

Para los sujetos de los grupos de discusión un buen profesor o lo que esperan de él es: empatía, vocación, confianza con el alumno, implicarse con el alumno, comprender al alumno, respetar al alumno, ser profesional, etc.

En el siguiente gráfico N° 72, se registran comparativamente las ideas que emergen para las preguntas "¿Qué cosas deben tener en común un profesor y un alumno?" y "¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?".

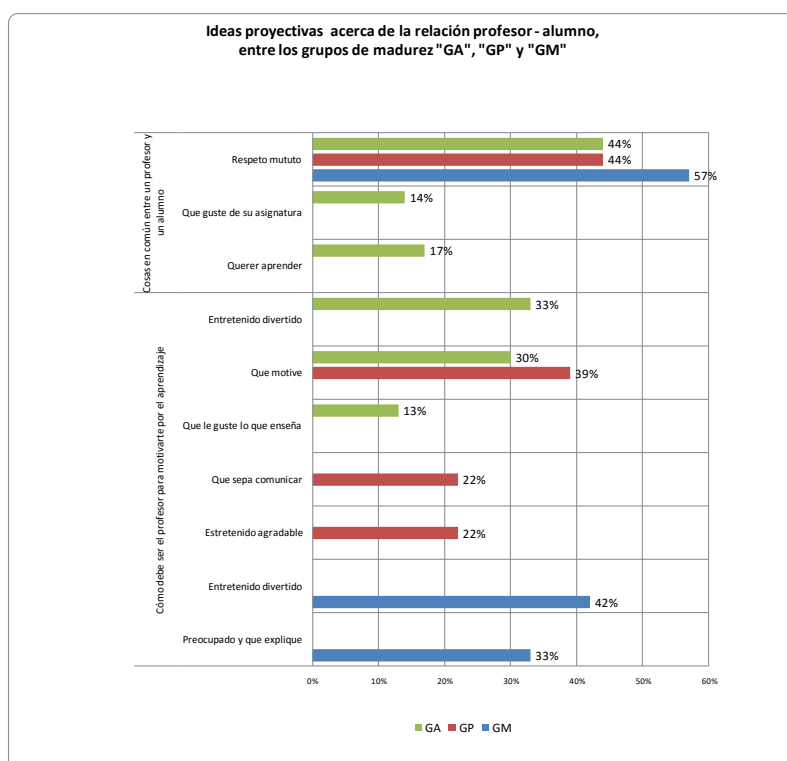


Gráfico N° 72: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las cosas en común con el profesor y su perfil para motivar al alumno

En el gráfico N° 72, podemos apreciar el registro de ideas más significativas que han emergido desde el análisis individual de los grupos de madurez.

La primera pregunta se ha formulado para que los alumnos sitúen la relación profesor alumno en su contexto relacional de aula.

Así, podemos decir que para todos los grupos de madurez, sin diferencia de estatus, lo que debe tener en común un profesor y un alumno es el “respeto mutuo” y trasciende a los estatus de madurez identitaria. En GA, esta frecuencia tiene un valor de 44%; para GP, un 44%; y, para GM, un valor de 57%.

Solamente el grupo GA presenta dos tendencias más estas son, “que guste de su asignatura” con un 14% y “querer aprender” con un 17%.

Para el grupo GA el respeto mutuo es importante para poder sacar adelante los estudios en un aula. Pero también lo es las ganas que demuestra un profesor por querer enseñar su asignatura y el alumno las ganas de querer aprender.

Para el grupo GP tanto el profesor como el alumno no se respetan, por lo tanto, para estos sujetos es importante que el respeto mutuo sea la base del proceso-enseñanza aprendizaje.

Para GM, al igual que en GP reconocen una falta mutua de respeto en la relación profesor-alumno, este grupo hace más insistencia en el respeto que debe tener el profesor hacia el alumno.

En el proceso de aprendizaje tanto el profesor como el alumno tienen una parte de responsabilidad. En este caso, en todos los grupos de madurez, podemos ver que el respeto mutuo trasciende a dichos estatus y, por lo tanto, la proyección de este valor es claramente una necesidad mutua en el aula para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los relatos de los sujetos determinan que tanto profesores como alumnos no se respetan durante dicho proceso.

Desde los grupos de discusión podemos encontrar relatos donde los alumnos describen momentos junto a profesores donde han sentido que no son respetados.

GD2S77: *“El lunes recién llegando a clases, la profesora de matemática me saca a la pizarra y me pide que haga unos ejercicios, la verdad es que yo estaba muerta de sueño y me ha empezado a gritar como una loca, a decirme que yo era una inútil, ¡vamos! cuando mi evaluación siempre ha sido de un 8 y que además era muy inculta de mi propia ignorancia, ¡imagínate! yo en plan...(muy sorprendida)...me fui a sentar a mi sitio y no hice más nada”.*

A su vez describen el estado de ánimo de los profesores al no ser respetados:

GD2SI05: *“El profesor sabe que tiene que entrar en una clase donde va tener alumnos que la lían, que no lo van a dejar enseñar, por mucho que sepa el profesor no va a dar bien la clase porque debe estar muy pendiente de los alumnos y encima que va a tener que llegar con un estado de ánimo bajo porque tiene que pensar ‘me tengo que meter en esa clase con esas bestias’”.*

En estos relatos se puede apreciar momentos conflictivos o violentos entre profesores y alumnos. En la pregunta anterior “¿Cómo debería ser para ti una buena relación con un profesor?”, hemos citado a Del Barrio (2001:311), donde se reconocen los conflictos entre profesores y alumnos que coinciden con los relatos aquí expuestos.

Pero la atención debe colocarse en la proyección de las ideas que han expresado los sujetos en este caso “respeto mutuo”.

Vaello (2003) señala en su propuesta de *Resolución de conflictos en el aula*, que la relación profesor-alumno puede estar regulada bajo el principio de considerar a todas las personas como iguales con los mismos derechos y obligaciones, ya que, al excluir el papel de conductor de la clase, ambos tienen derecho a la dignidad y al respeto por parte de los demás, con el deber de respetar y de asumir la responsabilidad de sus actos.

Por lo tanto, si las relaciones de reciprocidad son una alternativa a las relaciones profesor-alumno basadas en la desigualdad, la obediencia y el temor al castigo. La petición de reciprocidad al alumno lo hace más autónomo moralmente y favorece su desarrollo personal, educándolo en la responsabilidad (Vaello, 2003: 23).

El respeto mutuo es un valor que no es espontáneo si no que debe ser aprendido y practicado diariamente hasta que sea parte del actuar de las personas.

Para Gallego (2013), la tendencia a la confluencia entre lo esperado y lo deseado implica un creciente respeto mutuo, es decir, una creciente preocupación en todos por

las consecuencias sobre los demás de lo que cada cual hace. Para este autor es importante considerar cuáles son los valores del contexto social que pueden ser la base dentro del contexto en que se quiere promover el respeto, ya que esto hará que todos se sientan más cómodos. Por otro lado, destaca la capacidad de hacerse respetar, ya que las relaciones interpersonales generan un sin número de intercambios que van desde lo positivo a lo negativo como son en este caso, los conflictos. Por lo tanto, aquí es importante el comportamiento, la reacción a un modo de actuar no deseado, es la capacidad de manifestar que una de las partes dentro de la relación se siente indebidamente tratada y es ahí donde los valores auxiliares bases del contexto o grupo ayudarán a resolver los conflictos.

En la búsqueda de investigaciones o estudios referidos a este valor, podemos señalar que se aprecia una promoción del mismo a través de asignaturas donde es esencial el trabajo colaborativo, así la asignatura de educación física se transforma en una de las principales promotoras de educación en valores. A su vez, actividades artísticas como el teatro promueven estas instancias entre los alumnos. Sin embargo, es importante que el aula, lugar donde se desarrolla la relación educativa entre un profesor y un alumno, pueda incorporar actividades de trabajo colaborativo-participativo o estar regulada por un proyecto educativo sólido que ayude a promover este valor en común, el respeto mutuo.

En la última pregunta "¿Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje?", las frecuencias registradas, a partir de los análisis individuales de los grupos, muestra que las ideas proyectivas son todas referidas hacia una actitud positiva del profesor, tanto hacia el alumno, como hacia la asignatura que enseña. Sin embargo, el sentido de actitud positiva es diferente en todos los grupos de madurez.

En GA podemos ver que las ideas según orden de frecuencia son, el profesor debe ser "entretenido divertido" con un 33%, "que motive" con un 30% y, finalmente, una frecuencia menor que señala que al profesor "le guste lo que enseña" con un 13%.

Para GP, es importante que el profesor "motive" 39%, que "sepa comunicar" con un 22% y que sea "entretenido, agradable" con un 22%.

Finalmente, GM presenta dos tendencias una indica que el profesor debe ser “entretenido, divertido” con un 42% y que debe ser “preocupado, que explique” con un 33%.

Desde los relatos analizados en el apartado individual de los grupos, recordamos que, para GA, un profesor debe transmitir su pasión por lo que enseña, el profesor debería ser, entonces, el modelo, el que transmite la importancia de lo que hay que aprender y de mantener el estado positivo durante el desarrollo de la clase.

Para GP, un profesor debe motivar constantemente a los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Debe saber comunicar lo que quiere enseñar y mantener una actitud positiva que sea percibido como una persona agradable y entretenida. Estas actitudes y habilidades serían las esenciales para sentir motivación por el aprendizaje.

Para GM, es importante la cercanía del profesor durante el desarrollo de los deberes, llevar los contenidos a experiencias significativas, que sienta confianza en el alumno y en sus capacidades y ante todo que las clases se desarrollen a partir de una didáctica innovadora, entretenida y basada en el respeto.

El profesor es responsable de una parte del proceso enseñanza-aprendizaje, sin duda, la más importante. Es el que guía a los alumnos en el logro de los objetivos del curso. Si bien, todos los alumnos, de todos los grupos de madurez, reclaman habilidades sociales positivas por parte del profesor ante el proceso, podemos ver que al conocer los estatus de identidad estas necesidades (habilidades sociales por parte del profesor) varían, ya que, para GA, el profesor es el que permite el acceso al conocimiento. Para GP, el profesor es el adulto que le alienta para continuar en el proceso. Finalmente, para GM, el profesor es el que guía durante el proceso, es el medio para acceder al conocimiento y el que estimula la creatividad.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión se realizaron algunas preguntas relacionadas con esta temática relación profesor–alumno, centrada en el aprendizaje.

Así, les hemos preguntado “¿Qué debería ocurrir para que ustedes sientan pasión por aprender?”. En otros grupos, la pregunta se ha planteado “¿Alguna vez han sentido pasión por aprender?”.

Los sujetos señalan que para que esto ocurra sería importante estudiar según sus intereses personales:

GD1S46: *“Eso no se puede decir porque a algunos no les gusta una cosa y a otros sí, pero por lo menos que te pasen cosas que tu sientas que te van a servir”.*

GD2S98: *“Si desde 1 de la ESO tú vas estudiando según lo que realmente tú quisieras, mejoraría mucho la cosa”.*

GD3S85: *“A mí me ha gustado mucho tecnología, cogíamos y hacíamos los circuitos yo que sé y haaa pf no me sale, pos de nuevo y otra vez... que tu dejabas todas tus ganas hasta que te salía bien, porque en grupo estabas trabajando”.*

GD3S66: *“A mí que me den lo que nos hace falta y no las tonterías que no valen para nada, me refiero para una persona”.*

Por otro lado, marcan claramente la diferencia entre estudiar y aprender, donde estudiar es memorístico y aprender es significativo:

GD2S105: *“Por aprender, pero por estudiar no. La diferencia es que estudiar es memorizarte una cosa luego echarla a un examen y luego olvidarte completamente de todo”.*

GD2S98: *“Estudiar es una de las cosa más duras”.*

GD2S105: *“Si porque si además estudias muchísimo y luego sacas una nota mediocre en el examen, (se encoje de hombros preguntándose) ¿y después? no sé, te quita tiempo para cosas que te interesan mucho más, no sé cualquier cosa que hagas tú en tu casa”.*

GD2S98: *“Yo muchas veces me despierto con la sensación de que me tengo que levantar a estudiar me desmotiva de una manera”.*

GD2S105: *“Aprender me parece algo muy bonito, poner tu interés en conocimiento de cosas y eso me parece bueno saber un poco de todo. Cuando te interesa algo y dedicarte a ello porque tu quieres, no porque lo tienes que poner en un examen, eso me motiva muchísimo”.*

GD2S77: *“Cuando es algo que te gusta hacer te queda mucho mejor”*

GD2S98: *“Bueno es como cuando llegas a principio de curso y los profesores te dicen ‘esto es llenar lo que aprendiste el año pasado’ y te quedas tú como, ¿perdón?”.*

GD3S74: *“Pero eso es porque el profesor hace que te aprendas las cosas de memoria, lo sueltas en un examen, lo escupas y ya luego no te acuerdas de nada”.*

GD3S85: *“Y luego tu, (coge una hoja hace como que la rompe)”.*

Ante la pregunta "¿El profesor está muy centrado en enseñar el contenido y deja de lado otras cosas propias de la enseñanza?", los sujetos señalan en sus respuestas que el profesor no es innovador.

GD2S101: "Ni siquiera logra eso".

GD2S121: "Lo que pasa es que se tiene que renovar la enseñanza un poco, es que no puede ser siempre el libro y ¡los deberes del libro! Vamos... y si tu le dices ¿Otra cosa? ¡No, el libro! Porque el libro es lo mejor, es lo que mejor enseña, si el libro enseña mejor que lo que yo os pueda decir. (Con ironía)".

GD2S98: "Yo pienso prácticamente lo mismo, que tienes que tomar en cuenta muchas otras cosas a la hora de enseñar. Que los profesores enseñan sí, pero donde realmente aprendes es en la propia escuela o instituto porque es el lugar donde se forja tu personalidad por así decir".

Los sujetos señalan diferencias entre un profesor con vocación que se reconoce rápidamente por el compromiso en su práctica e implicancia con los alumnos y uno sin ella:

GD2S105: "Se nota si le gusta enseñar, porque eso se nota mucho".

GD2S98: "Claro que sí, sí al profesor le gusta lo que está dando claro que lo va enseñar mejor que al que no le gusta".

GD3S66: "Te dice que es lo que va haber después de esto, te explica lo que vas acabar haciendo y quieras o no tu entras en razón y dices 'es verdad mejor me pongo a estudiar porque si no mira como me va'. Y hay profesores que no, que no se implican, sino que solo se preocupan de dar eso y ya está, y no te consideran ni nada y eso tampoco es lo mejor".

GD3S86: "Y si apruebas bien y si nooo...bien también".

GD3S74: "En mi clase vamos, una profesora llegaba a decir que 'para qué ella va a sofocarse con nosotros y a implicarse más si ya ella tiene su vida resuelta'".

GD3S66: "Claro eso es porque se mosquea y cree que no queremos aprender y viene y te dice eso".

GD3S85: "¡Esa tiene que estar en la calle ya!".

"¿El profesor está muy centrado en el aprendizaje?":

GD3S85: "La mayoría no, un 80% no"

GD3S90: "También están los profesores que vienen a las clases sin traerse nada y después nos culpan a nosotros, ¡qué vamos! ni siquiera llegan con un boli".

GD3S71: *"Yo pienso que el profesor puede ayudarte un montón si tienes mucha confianza con él, si te trata de tú a tú, no como si fuera este típico que yo te muestro esto y tú tienes que entenderlo completamente".*

GD3S85: *"Vamos es eso que va te lo suelta y tu ahí fff 'no me entero, me estoy agobiando, voy a suspender porque no me está entrando' [...] hay otros que claro te dicen '¿hasta dónde llegaste?' Y te van explicando todo paso a paso y que si tiene que tardar más tiempo contigo, lo tarda, vamos es que enseña cómo debe ser".*

Otra pregunta que hemos desarrollado a través de los grupos de discusión con el fin de que el alumno reconozca su responsabilidad y participación en esta relación es "¿Qué cosas creen que les falta a ustedes como alumnos para mejorar las cosas?":

Los sujetos señalan que el respeto, motivación intrínseca y sentir confianza son cosas que les hacen falta como estudiantes para mejorar la relación:

GD1S68: *"Ser más respetuoso y tener más motivación".*

GD1S46: *"Ahora mismo, motivación no me hace falta pero creo que siempre podríamos dar más".*

GDS121: *"Poner de nuestra parte, no hacer la vida imposible al profesor hay muchos alumnos que le hacen la vida insostenible y creo que esos alumnos son los que tiene que portarse mejor.".*

GD3S71: *"La motivación tiene que ser de uno mismo también, no solo de profesores que muchas veces tu estas en clase y preguntas algo y todo el mundo callado entonces ¡vamos! tenemos que hablar".*

GD1S92: *"Si tenemos algún problema lo digamos que no nos callemos, eso de sentir confianza y decirlo".*

GD3S66: *"Si no participan el profesor no puede hacer mas nada porque si no habla nadie es porque está todo muy claro. Hay personas que no preguntan porque les da vergüenza, porque a mí me ha pasado muchas veces me daba un montón de vergüenza preguntar. Pero claro tu preguntas y se te queda todo el mundo mirando como si mi duda fuera muy rara pero te das cuenta que todos están igual".*

GD3S74: *"Pero es que eso depende del profesor al final porque, devuelta otra vez a lo mismo jajajajaja, si tú tienes confianza con ese profesor a ti te va a dar igual el mundo y le vas a preguntar, pero si es un profesor que te dice de todo cuando le preguntas algo es que".*

"¿La educación en algún momento ha despertado vuestro interés personal?":

GD2S105: *"Yo quiero ser profesora, me interesa porque lo veo importante, yo lo valoro mucho porque tiene mucha importancia en el futuro de una sociedad enseñar a los niños que luego serán la propia sociedad".*

GD2S101: *"Yo también quiero ser profesor porque quiero enseñar a niños a tener educación, a enseñarles cosas".*

GD2S105: *"Y yo que quiero ser profesora, estudiar filología inglesa".*

GD3S66: *"Bueno es que a mí no me gusta, eso es lo primero y lo segundo es que me podría gustar un poquito si los profesores fueran más... más divertidos. Es que te duermes en la clase, es que te quedas dormida vamos".*

GD3S71: *"Yo opino que sin educación no se puede ir a ningún sitio y que estudiar es beneficioso para el futuro de la persona".*

GD3S85: *"La educación motivadora sí, la rutinaria no".*

GD3S66: *"Claro que la educación despertaría mi interés siempre y cuando el profesor se acerque al alumno y no llegue a la sala solo dando lo que tienen que dar e irse. Que no siempre tiene por qué ser lo mismo es que algo siempre puede cambiar, no solo ir a la página de las actividades y ser más prácticos".*

Entonces, para aprender preguntamos: "¿Qué cosas deberían hacer los profesores?", "¿Cuáles son vuestras ideas?".

Los sujetos de GD2 señalan que es importante "interactuar más con el alumno", "eliminar los exámenes", "examinar de otra forma (oral, prácticas)", "hacer prácticas", "el examen no mide la inteligencia de una persona", y valoran la "participación". Podemos apreciar que sus ideas se centran en que el proceso de enseñanza aprendizaje deje de ser instructivo y memorístico pasando a ser más participativo donde el alumno pueda demostrar a través de sus prácticas las habilidades y conocimientos que tiene y que desarrolla. Por lo tanto, la instancia de evaluación sería centrada en el proceso y en el producto de la experiencia educativa.

Los sujetos GD3 señalan que es importante "motivación por parte del profesor", "motivación pero que tú tengas que hacer algo", "practicar", GD3S66: "cuando hacemos un proyecto, sabemos lo que tenemos que describir al escribir, lo que debería haber aprendido en 3 años lo aprendí en uno", "participación" "cultura general", "desarrollar la creatividad", "desarrollar y concretar ideas es satisfactorio", "colaborar", "sentirse útil", "sentir desafíos".

En GD3, también podemos comprobar que se inclinan por vivir un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el hacer. Este proceso les permitiría estar motivados, poner a prueba sus habilidades creativas y prácticas, generar conocimiento desde la

experiencia evitando la imitación, el conocimiento se vuelve verdadero desde la experiencia vital y se vuelve satisfactorio.

Si bien, las líneas referidas a la metodología enseñanza-aprendizaje serán analizadas en la siguiente categoría, podemos decir al respecto que lo que nos quieren decir los estudiantes a través de sus ideas es que sin duda las metodologías que se desarrollan en el aula inciden, querámoslo o no, en los problemas de convivencia escolar.

Gardner (1983) señalaba que cuando un estudiante se aburre o se ve sobrepasado por los deberes, es cuando se disgusta y puede cometer actos violentos. Para este reconocido psicólogo, investigador y profesor, el aprender mejor va de la mano con hacer algo que a uno le gusta y disfruta, porque se compromete con ello.

Durante la investigación y el desarrollo de preguntas anteriores hemos podido comprobar que la etapa de la ESO es una fase peligrosa desde el punto de vista de la violencia que se vive durante ella. Estos sujetos son atendidos por el sistema pero los profesores no se encuentran, en algunos casos, pedagógicamente preparados para hacerlo. Volvemos hacer constancia que la ESO es una etapa de termino y propedéutica, lo que genera en los alumnos fuertes tensiones. Durante este período de estudios los alumnos son por así decir, programados para entrar a la universidad, objetivo que podría ser distendido ante las alternativas que otorga el sistema para continuar estudios profesionales.

Ante estas tensiones que viven los estudiantes de la ESO, autores como el psicopedagogo, Tonucci (1997), señala que los estudiantes están sometidos, desde sus inicios, a dos tipos de violencia la primera es cuando el niño es ingresado al sistema escolar y se mantiene durante muchos años en él extrayéndole su capacidad de curiosidad, que es el motor del conocimiento.

“El alumno acaba privado del excitante encuentro con la complejidad y del escalofrío de recortar autónomamente una parte de ella (...) para estar más seguros de los resultados, los docentes suelen sustituir la complejidad del mundo real por la más controlable de la propuestas didáctica del ejercicio, del libro de texto”
(Tonucci, 1997:38).

La segunda violencia, es consecuencia de la primera y hace referencia a la selección de los lenguajes. El ser humano tiene la capacidad de expresarse a través de diversos lenguajes como el corporal, gestual, artístico, etc. pero en este caso el lenguaje que predomina es la expresión oral y escrita. Agregando a él la exigencia de un lenguaje formal por sobre el informal. Es decir, el mecanismo de expresión de unos pocos es impuesto, muchas veces sin éxito, a la mayoría. En este caso, las ideas señaladas por Tonucci resuenan en las ideas proyectivas descritas desde los grupos de madurez y discusión expuestas anteriormente.

También podemos citar al sociólogo Bourdieu (1973), quien nos decía que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre los alumnos. Al ser legitimada oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. Así para este autor toda enseñanza proveniente tanto de la familia y de la escuela, descansa en la autoridad. Es así como los estudiantes han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar y cómo han de hacerlo. A su vez el docente tiene sus límites sobre lo que puede enseñar. Por lo tanto, la educación se encuentra bajo las arbitrariedades culturales de las clases dominantes.

Agregamos a ello, que la tradición cultural de controlar y educar a través de la disciplina no ha hecho más que re-producir un modelo pedagógico de corte transmisitivo, instructivo, que excluye nuevas tendencias didácticas ya que es el profesor el que habla la mayor parte del tiempo, de modo que los alumnos son condenados al silencio y a la inamovilidad. Ambos estados son provocadores indirectos de violencia.

Por otro lado, Varela (1992:17) señala acertadamente:

“Para los hijos de los pobres, sus prácticas, sus sistemas de valoración, la percepción del mundo que transmite y el estatuto de la infancia que vehicula, rompe hasta tal punto con los modos de educación de las clases trabajadoras, con sus hábitos y sus estilos de vida que va a provocar, desde su imposición por vía legal, toda una serie de conflictos y desajustes que serán interpretados desde una segunda óptica que responsabiliza de todos los males a la mala índole de los alumnos”

Ante las ideas proyectivas de los grupos de madurez acerca de la relación profesor-alumno, queremos expresar que ellas no están tan lejos de la realidad teórica

anteriormente expuestas y que tanto profesores como alumnos se ven sometidos a presiones culturales y legislativas de las que quizás sea difícil cambiar pero nada más hace falta una participación a todos los niveles de la institución que organice un buen proyecto educativo como cimiento que permita incorporar nuevas prácticas pedagógicas en mejora de una relación educativa sana.

En la siguiente tabla N° 76, se expresan a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)", perteneciente a la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELPRO].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
<i>Relación educativa profesor-alumno</i>			
<i>Estrategias para solucionar conflictos con profesores</i>	La estrategia para solucionar conflictos con un profesor es "hablarlo directamente con él" esta idea trasciende a los estatus de madurez	GA – GP - GM	
	Esta idea proyectiva es coherente con las propuestas de estudios que consideran el diálogo como la forma más acertada de resolver conflictos.		
<i>Cómo debe ser una buena relación con un profesor</i>	La relación entre un profesor y un alumno debe ser "respetuosa", esta idea proyectiva trasciende a todos los estatus de identidad	GA – GP - GM	
	Para GA, la confianza y la cercanía, el respeto mutuo y ser agradable y amable, son las ideas para mantener una buena relación con un profesor	GA	
	Para GP, cultivar la confianza, el respeto mutuo y valorar a los alumnos son las ideas proyectivas para mantener una buena relación profesor-alumno	GP	
	Para GM, la buena relación entre un profesor y un alumno debe ser respetuosa, cercana y de constante motivación	GM	
	El ideal de relación descrito por los estudiantes expone ciertos sesgos de violencia en esta relación		
	Un profesor cercano, que ayuda, que motiva, que amplía sus ideas, es un profesor que influye en sus vidas y es recordado		GD1-GD2-GD3-GD4
	Un profesor que emiten mensajes negativos y son indiferentes produce efectos negativos en la autoestima en la configuración de su identidad personal. Estos profesores son agentes negativos como personas y hacia la desmotivación por las asignaturas		GD3
<i>Valoración de la labor docente</i>	Todos los grupos sin diferencia de estatus de madurez valoran la labor docente, el promedio entre los tres grupos es de un 97%	GA – GP - GM	
	GA reconoce que la labor docente es un trabajo duro, que necesita una fortaleza psicológica considerable para llevar la rutina diaria, que es una entrega por el logro del aprendizaje y que aún así no se valora su labor	GA	
	GP reconoce que la labor docente es un trabajo que se debe valorar como cualquier otro. Estos sujetos destacan el valor de la enseñanza, la paciencia y valentía de los profesores.	GP	
	GM reconoce que la labor docente es un trabajo difícil de desarrollar por la complejidad del manejo de grupo. Aunque para ellos hay algunos que ejercen la docencia por circunstancias casuales o necesidad laboral más que por un llamado vocacional	GM	

	Para los sujetos de los grupos de discusión un buen profesor o lo que esperan de él es: empatía, vocación, confianza con el alumno, implicarse con el alumno, comprender al alumno, respetar al alumno, ser profesional, etc.		GD1-GD3-GD4
<i>Qué debe tener en común entre un profesor y un alumno</i>	Todos los grupos de madurez el “respeto mutuo” es lo que debe tener en común un profesor y un alumno, por lo tanto, esta idea trasciende a los estatus de madurez	GA – GP - GM	
	GA presenta dos ideas complementarias al respeto mutuo estas son: “que guste de su asignatura” y “querer aprender”	GA	
	GP y GM reconocen la falta de respeto mutuo entre ambos actores	GP - GM	
	GM hace referencia al respeto que el profesor debe tener hacia el alumno	GM	
	El respeto mutuo no es un valor espontáneo si no que debe ser aprendido y llevado a la constante practica		
<i>Cómo debe ser el profesor para motivarte por el aprendizaje</i>	Para GA, el profesor debe ser “entretenido, divertido”, “que motive” y “le debe gustar lo que enseña”	GA	
	Para GP, el profesor debe “motivar”, “saber comunicar” y ser “entretenido, agradable”	GP	
	Para GM, el profesor debe ser “entretenido, divertido” y “preocupado, que explique”	GM	
	Todos los grupos proyectan la necesidad de un profesor con habilidades sociales positivas	GA – GP - GM	
	Para GA el profesor es el que permite el acceso al conocimiento.	GA	
	GP el profesor es el adulto que le alienta para continuar en el proceso	GP	
	GM, el profesor es el que guía durante el proceso, es el medio para acceder al conocimiento y el que estimula la creatividad	GM	
<i>Qué debe ocurrir para sentir pasión por aprender</i>	Estudiar según intereses personales		GD1 – GD2 – GD3
	Estudiar es memorístico, aprender es significativo		GD2 – GD3
	Los profesores no son innovadores		GD2
	Un profesor con vocación se compromete con su práctica en aula e implicancia con los alumnos		GD2 – GD3
	A los estudiantes les hace falta respetar, motivación intrínseca y sentir confianza		GD1 – GD3
	Hay alumnos que expresan querer ser profesores		GD2
	Para aprender los profesores deberían hacer: -El proceso de enseñanza-aprendizaje deje de ser instructivo y memorístico pasando a ser más participativo donde el alumno pueda demostrar a través de sus prácticas las habilidades y conocimientos que tiene y que desarrolla. Por lo tanto, la instancia de evaluación sería centrada en el proceso y en el producto de la experiencia educativa -Vivir un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el hacer. Este proceso les permitiría estar motivados, poner a prueba sus habilidades creativas y prácticas, generar conocimiento desde la experiencia evitando la imitación, el conocimiento se vuelve verdadero desde la experiencia vital y se vuelve satisfactorio		GD2 GD3
En Resumen	En las ideas proyectivas de los estudiantes podemos ver que la relación entre un profesor y un alumno debe ser y crecer basada en el respeto mutuo. La confianza, la cercanía, ser amables y agradables, valorar al alumno y la motivación cobran un significado especial a partir de los estatus de madurez. Los conflictos en la relación profesor-alumno deben ser resueltos a partir del diálogo. Todos los sujetos reconocer la labor docente como un trabajo duro, desde sus ideas destacan la fortaleza psicológica, la entrega permanente, la paciencia, la valentía, de vocación.		

	<p>Para sentir motivación por el aprendizaje un profesor debe tener habilidades sociales positivas como transmitir pasión por lo que él le gusta, su asignatura. Motivar e implicarse con los alumnos.</p> <p>Desde los grupos de discusión emergen ideas proyectivas hacia las prácticas docentes en las que se manifiesta la necesidad de un aprendizaje constructivo, participativo y significativo. A partir de la teoría hemos podido señalar que las metodologías aplicadas en la actualidad inciden en los problemas de convivencia del aula.</p> <p>Finalmente, podemos decir que los estatus de identidad nos han permitido encontrar algunas diferencias en las ideas proyectivas de los estudiantes, aunque al parecer los conflictos de que se viven diariamente en esta relación trascienden a los estatus de madurez identitaria.</p>		
--	---	--	--

Tabla N° 76: Análisis comparativo de GA, GP y GM y los de los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

4.3.3.2. Análisis de la categoría: “Metodología de enseñanza/aprendizaje”

4.3.3.2.1. Análisis de la subcategoría: “Trayectoria (aspectos biográficos)” [ITEMETTRA]

4.3.3.2.1.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. las que nos permitieron conocer las ideas que tienen los alumnos y compararlas, según su estatus de identidad personal. A partir de la evocación de recuerdos biográficos de su trayectoria como estudiantes, nos interesaba conocer cuál es la tendencia metodológica en la enseñanza que les ha permitido sentir que han aprendido un contenido específico.

Recordamos que la siguiente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 41:

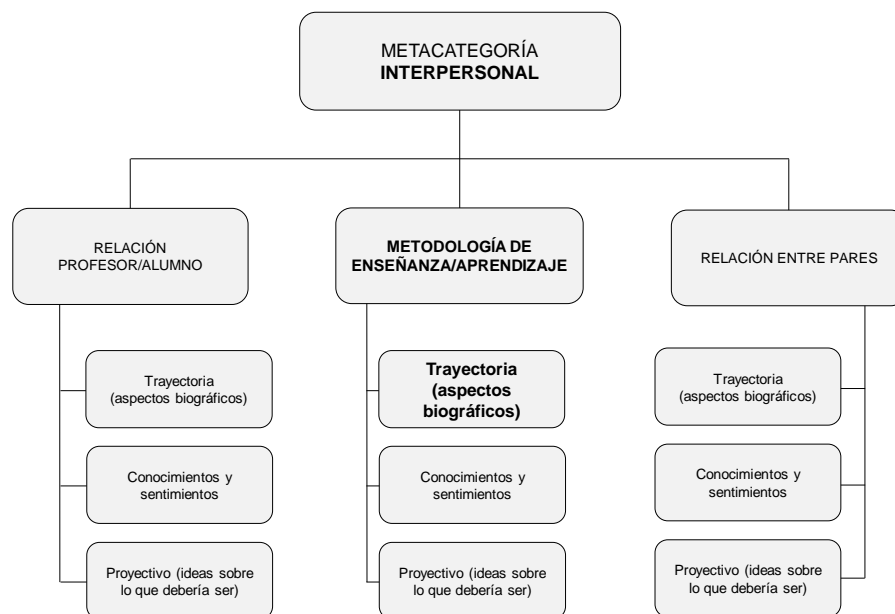


Figura N° 41: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITEMETTRA]

La pregunta que se analizó fue: "Describe un recuerdo que tengas de una clase específica donde las actividades o formas de hacer las cosas hayan sido muy

motivadoras para ti y donde te diste cuenta de que habías aprendido la materia en cuestión".

Esta pregunta indaga en la biografía que tiene el sujeto como estudiante. En este caso, interesa reconocer qué tipo de metodologías de enseñanza, les han sido significativas durante estos años de educación obligatoria, considerando los estatus de madurez identitaria.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS
Recuerdo de actividades diferente
<p>Cantar una canción 6 sujetos</p> <p>Juegos 4 sujetos</p> <p>Ordenador 2 sujetos</p> <p>No recuerdo 2 sujetos</p> <p>Teatro, datos curiosos, decir cosas graciosas, dar la clase en el patio, experimentos, bailar, excursiones Han sido nombradas una vez</p>

Tabla N° 77: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]

En la tabla N°77, podemos ver un listado de actividades que han sido señaladas como el recuerdo de una actividad positiva hacia el aprendizaje. La frecuencia más significativa para las actividades significativas, es aquella donde 6 sujetos indican que “cantar una canción” les ha producido un recuerdo hasta el día de hoy. La segunda frecuencia significativa corresponde a 4 sujetos que indican que los “juegos” realizados para prender un contenido específico aún lo recuerdan. Las frecuencias meno significativas son aquellas donde 2 sujetos indican “ordenador” como actividad de recuerdo y 2 sujetos expresan “no recuerdo”. Así también, las siguientes actividades han sido nombradas una sola vez por alguno de los sujetos de GA. Estas son: “teatro”, “datos curiosos”, “decir cosas graciosas”, “dar la clase en el patio”, “experimentos”, “bailar” y “excursiones”.

Para la primera frecuencia “cantar una canción”, los sujetos de GA nos cuentan:

GAS15: “En primaria, el último año que nos teníamos que aprender las costas y los cabos y nos lo aprendimos con una canción, eso fue jajajaja, si quieres te lo canto jajajajaja”.

GAS23: “En 4to. De Primaria, una profesora que teníamos nos hizo una canción para prendernos la división y eso no se me ha olvidado nunca”.

GAS37: “Una clase de matemática de 4°. o 5°. Donde el profesor cogió la guitarra, se puso a tocar la guitarra en clases jajajajaj y se me quedó en la cabeza ese día de clases porque cuando él cogió la guitarra fue algo muy fuera de lo normal y hasta hoy recuerdo lo que habíamos dado ese día”.

GAS119: “Iero, en francés que nos explicaba un tema y no lo entendíamos entonces llegó otro día con el tema en forma de canción y nos hizo cantar jajajajaja y aprenderlo en forma de canción y resultó que luego lo preguntó normal y todos sabíamos el tema. Fue muy motivador porque lo aprendimos y todo”.

GAS96: “Este año he aprendido inglés más que en otros años y ha sido una manera divertida, parecemos niños cantando y haciendo las cosas que nos pide, nos divertimos mucho y así aprendimos mucho más”.

GAS101: “Yo siempre recuerdo una clase de primaria donde tenía una tutora que se llamaba Margarita y ella nos enseñaba cantando. Ella cantaba y así nos enseñaba los adjetivos, los verbos, las multiplicaciones”.

Para la frecuencia “juegos” los relatos señalan:

GAS118: “En Primero, la verdad es que a mí no me gustan las matemáticas pero en 1.de la ESO tenía una profesora que nos enseñó hacer las raíces como si fuera un campo de tenis, teníamos que ir pasando los números de un lado a otro y me pareció bastante gracioso y me acuerdo siempre de las raíces”.

GAS18: “El año pasado teníamos una charla donde venía una mujer todos los días martes. La charla duraba 2 horas. Nuestra clase se separaba en dos grupos, era una clase junta con otras. Nos hacían juegos, nos hacían preguntas y todo eso”.

GAS29: “En 1º de la ESO las clases de inglés me llamaron mucho la atención porque eran de mucho juego y me sirvieron para hacer contacto con muchas personas. Las clases fueron súper divertidas gramática, vocabulario... fueron súper divertidas y hasta hoy me recuerdo”.

Al considerar las frecuencias más significativas, podemos decir que, para GA, los recuerdos de ciertos aprendizajes han perdurado en el tiempo gracias a la participación y a la intensidad emocional con que fueron adquiridos en su momento. En resumen, podríamos decir que estas experiencias de vida en aula, se transforman en referentes positivos a la hora de evaluar las actividades rutinarias de una clase.

B. Análisis de "GP"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS
Recuerdo de actividades diferente
<p>No recuerdo, no sé 6 sujetos</p> <p>Juegos 3 sujetos</p> <p>Ordenador 2 sujetos</p> <p>Excursiones 2 sujetos</p> <p>Canciones, decir cosas graciosas Han sido nombradas una vez</p>

Tabla Nº 78: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]

En la tabla Nº 78, podemos ver un listado de actividades que han sido señaladas como el recuerdo de una actividad positiva hacia el aprendizaje. La frecuencia más significativa para esta pregunta es aquella donde 6 sujetos indican que “no recuerdo, no sé”. 3 sujetos indican que “Juegos” es lo que recuerdan como actividad significativa de aprendizaje. Las frecuencias menores corresponden a 2 sujetos que señalan experiencias con “ordenador”, 2 sujetos que expresan recordar las “excursiones” y un sujeto señala “canciones” y un sujeto indican recordar momentos al “decir cosas graciosas”.

A través de estas tendencias podemos ver que GP no tiene recuerdos de experiencias significativas respecto a actividades de aprendizaje. En algunos de sus relatos señalan:

GPS66: “Nunca, nunca he tenido algo diferente a lo que tengo hasta ahora”.

GPS76: “Pues no sé, porque los profesores que he tenido, todos son muy sosos”.

GPS120: “Pos no, ahora mismo no, no recuerdo ninguna”.

Por otro lado podemos ver a 3 sujetos que expresan:

GPS45: “jajajaja...en preescolar, jugábamos con plantillas y las profesoras te decían lo que tenías que hacer pero si no lo hacías no te reñían”.

GPS102: “En 1ero. Cuando nos dieron las ecuaciones por primera vez, era muy gracioso porque ponían a la X en un lado y a la Y en el otro y decían el profesor que esto era como un campo de tenis. Eso se me ha quedado, se me ha quedado”.

GPS64: “Actividades como el bingo, tarjetas va diciendo números, mostrando imágenes, era muy divertido”.

Por lo tanto, para GP, la tendencia respecto a su experiencia escolar es no haber tenido la posibilidad de vivir actividades diferentes, sino más bien rutinarias o clásicas en cuanto a la forma de desarrollar un contenido. La segunda frecuencia de 3 sujetos refuerza la preferencia de recuerdos relacionados con el juego en la que la predominaba la diversión.

En resumen, GP es un grupo con tendencia a reconocer que no hay recuerdos de actividades diferentes y significativas frente al aprendizaje.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS
Recuerdo de actividades diferente
Juegos 2 sujetos
Decir cosas graciosas 2 sujetos
Atención personal 2 sujetos
Charlas, actuar, cantar, ordenador, recitar Han sido nombradas una vez

Tabla N° 79: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]

En la tabla N° 79, podemos ver un listado de actividades que han sido señaladas como el recuerdo de una actividad positiva hacia el aprendizaje. En este caso las frecuencias se presentan similares unas de otras, no hay una tendencia realmente significativa en GM, por lo tanto, consideraremos las tres primeras. Para esta pregunta 2 sujetos expresan recordar “juegos”, 2 sujetos expresan escuchar “decir cosas graciosas” y 2 sujetos comentan “atención personal. Las frecuencias menores corresponden a aquellas mencionadas por un solo sujeto en cada una. Así, emergen “charlas”, “actuar”, “cantar”, “ordenador” y “recitar”.

A través de estas tendencias podemos ver que GM valora aquellas actividades basadas en juegos y mensajes divertidos que han provocado aprendizaje significativo. Por otro lado, llama la atención que para los sujetos de GM la atención personal con un profesor sea un acto significativo de recuerdo en el aprendizaje. Esto nos lleva a pensar nuevamente en la sensibilidad emocional que presenta GM frente a la dificultad de las relaciones interpersonales.

En algunos de sus relatos señalan:

GMS75: “En 3º o 4º Para aprendernos las tablas de multiplicar el profesor dijo que íbamos hacer un combate. Nos pusimos todos, unos frente a otros, como en círculos. Así nos iba preguntando las tablas saltadas. Así el que quedaba era el que ganaba. Jajaja le daba un regalito”.

GMS105: “Primero de la ESO en matemática, la clase se partió en dos hicimos un concurso en la pizarra donde se ponían cuentas de todo. Ponía a uno de

cada grupo de espalda y ponía una cuenta y había que resolverla y bueno... el equipo que ganaba lo invitaba a un refresco. Estuvo genial”.

GMS85: “Isabel era mortal, nos contaba siempre anécdotas. Por ejemplo de Pompeya, nos contaba cómo vivía la gente allí y como vivía la gente los buenos, los malos, los pobres. Todos nos reíamos mucho y llamaban mucho nuestra atención”.

GMS114: “Pos me acuerdo en 2º de la ESO que una profesora de lengua nos dijo ‘ahí hay una niña que dice ay’ jajajaja como nos liamos tanto con esto aún me acuerdo de su ejemplo”.

GMS59: “En 3º de la ESO con la profesora de Sociales, se me daba muy mal y ella empezó ‘has estudiado de esto, de lo otro, se puso muy encima de mí y al final me fue muy bien’”.

GMS79: “Recuerdo una donde la profesora llegó a la clase y había sufrido un accidente yo en ese momento estaba triste, hizo una comparación con una película y me decía que yo era capaz de salir adelante, que no me echara a perder, que nadie te pase por encima y así, me encantaba esa profesora”.

A través de estos relatos podemos ver las tres tendencias que tiene GM. Valoran las actividades novedosas en las que se implica a todos los estudiantes de la clase y, sobre todo, aquellos profesores que se implican en su labor educativa a través de su entrega, sobre todo, durante el desarrollo de una clase y de la cercanía para alentar tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de la personalidad.

4.3.3.2.1.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, presentando la tabla N° 80, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Metodología de enseñanza/aprendizaje		
Subcategoría Trayectoria (aspectos biográficos)		
ÁMBITOS	IDEAS EMERGENTES	GRUPO
<i>Relación educativa hacia las metodologías significativas</i>		
<i>Recuerdo de una actividad diferente</i>	Cantar una canción	GA
	No recuerdo	GP
	Juegos	GA - GM
	Decir cosas graciosas	GM
	Atención personal	GM

Tabla N° 80: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]

En la tabla N° 80, se registran las ideas de la categoría proyectiva respecto a la metodología enseñanza-aprendizaje. Aquí, podemos apreciar diferencias entre los recuerdos acerca de una clase, donde la metodología empleada para aprender un contenido, es recordada hasta el momento presente.

Para el grupo GA la metodología que aún es recordada es “cantar una canción”, para GP, la tendencia es no recordar algo diferente. Para GM, el “juego”, “decir cosas graciosas” y “atención personal” son cosas diferentes que han hecho en algún momento algún profesor y que son recordadas hasta el día de hoy.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. La pregunta que se analizará, se ha realizado con la intención de situar al sujeto en el ámbito de la metodología enseñanza-aprendizaje.

A través de este análisis pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

En el siguiente gráfico N° 73, se expresan las ideas para la categoría metodología enseñanza-aprendizaje, subcategoría trayectoria (aspectos biográficos). Referente a un

recuerdo de actividades diferentes hechas por el profesor y donde el alumno se da cuenta que ha día de hoy recuerda el contenido que el profesor quería enseñar.

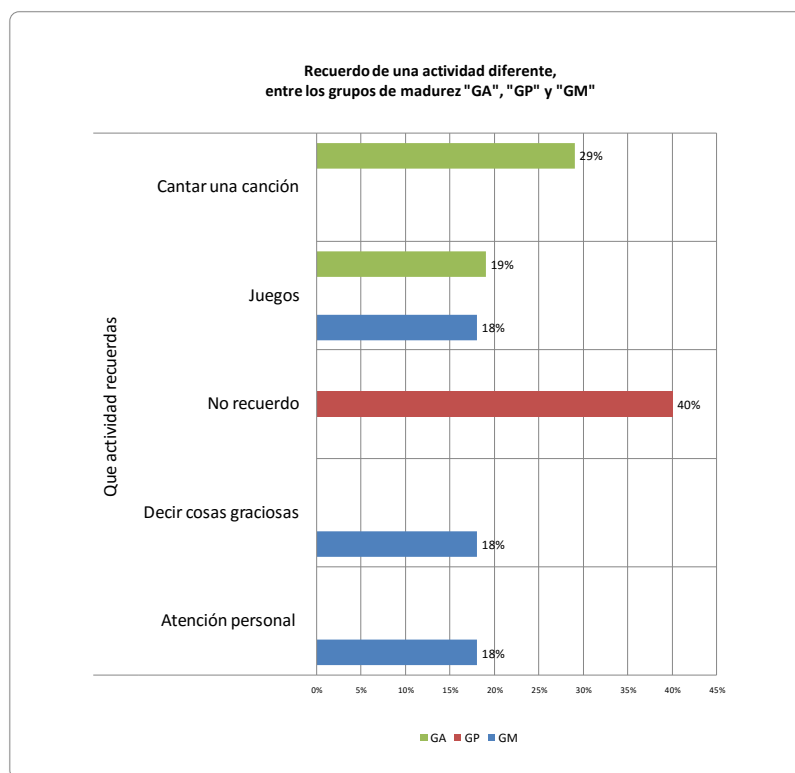


Gráfico N° 73: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto al recuerdo de una actividad significativa

En el gráfico N° 73, podemos comparar las actividades significativas que rememoran los sujetos, ya que dichas actividades o formas de ver un contenido les ha permitido ser recordado hasta el momento presente.

Para GA, la actividad más recordada es “cantar una canción” con una tendencia de un 29%, la segunda frecuencia es “juegos” con un 19%. Por otro lado podemos ver que GP expresa con un 40% “no recuerdo” algún tipo de actividad diferente. Y, finalmente, en GM se aprecian 3 tendencias similares “juegos”, “decir cosas graciosas” y “atención personal” cada una de ellas con una frecuencia de 18%.

Desde los análisis individuales de los grupos de madurez podemos establecer algunas diferencias entre los grupos a partir de sus estatus.

Para GA, los recuerdos de ciertos aprendizajes han perdurado en el tiempo gracias a la participación y a la intensidad emocional con que fueron adquiridos en su momento. En este caso cantar una canción: GAS15: “Aprender las costas y los cabos y nos lo aprendimos con una canción”, GAS23: “En 4to. De Primaria, una profesora que teníamos nos hizo una canción para aprendernos la división”, GAS37: “El profesor cogió la guitarra, se puso a tocar la guitarra en clases”, GAS119 “No lo entendíamos entonces llegó otro día con el tema en forma de canción”, GAS96: “ha sido una manera divertida, parecemos niños cantando, nos divertimos mucho y, así, aprendimos mucho más”, GAS101: “Ella nos enseñaba cantando. Ella cantaba y, así nos enseñaba los adjetivos, los verbos, las multiplicaciones”; Los juegos: GAS118: “me enseñó hacer las raíces como si fuera un campo de tenis”, GAS18: “Nos hacían juegos, nos hacían preguntas y todo eso”, GAS29: “mucho juego y me sirvieron para hacer contacto con muchas personas”.

Las experiencias de vida en un aula también se pueden transformar en experiencias significativas, el aprendizaje de un contenido que perdura en el tiempo se relaciona con ser aprehendido a través de diversos lenguajes, no solo el oral y el escrito.

Para GP, la tendencia respecto a su experiencia escolar es no haber tenido la posibilidad de vivir actividades diferentes sino más bien rutinarias o clásicas en cuanto a la forma de desarrollar un contenido.

Finalmente, el grupo GM valora aquellas actividades basadas en juegos y mensajes divertidos y atención personal han provocado en ellos aprendizaje significativo: GMS75: “Para aprendernos las tablas de multiplicar el profesor dijo que íbamos hacer un combate”, GMS105: “hicimos un concurso en la pizarra donde se ponían cuentas de todo”, GMS85: “Nos contaba siempre anécdotas”, GMS114: “nos dijo ‘ahí hay una niña que dice ay’. GMS59: “se puso muy encima de mí y al final me fue muy bien”, GMS79: “y me decía que yo era capaz de salir adelante, que no me echara a perder, que nadie te pase por encima y así, me encantaba esa profesora”.

Llama la atención que para los sujetos de GM la “atención personal” con un profesor sea un acto significativo de recuerdo en el aprendizaje. Esto nos lleva a pensar nuevamente en la sensibilidad emocional que presenta GM frente a la dificultad de las relaciones interpersonales.

Si bien esta categoría es muy breve en su análisis, nos permite acercarnos y conocer cuáles son las actividades que ellos recuerdan y que les ha significado aprender un contenido específico.

Así, podemos decir que tanto GA como GM valoran las actividades que permiten aprender de manera divertida. Los juegos, concursos, canciones son actividades que se encuentran dentro del paradigma metodológico conductista. Por su parte GM presenta tendencia a valorar las narraciones o expresiones graciosas expresadas por un profesor, donde se relacionaban hechos con la vida real. Este tipo de aprendizaje se relaciona con una metodología de aprendizaje significativo. Por otro lado este grupo de madurez también valora la motivación o relación cercana que pueda tener con un profesor, este tipo de aprendizaje apunta a una metodología humanista. Finalmente, GP presenta una tendencia a no tener recuerdos significativos. Esto no pretende generalizar las ideas de GP, pero puede ser que efectivamente las actividades en clase, no presenten recuerdos significativos.

Las metodologías que utilizan los docentes tienen un campo muy extenso de investigación, dado que asumen un papel estratégico a la hora de promover aprendizajes en los alumnos (Díaz y Hernández, 2010; González, 2004). La base epistemológica de las metodologías utilizadas por los docentes, sin duda que tienen su base en los estudios teóricos acerca del aprendizaje como el conductismo (Skinner, 1974); el humanismo (Rogers, 1961); la teoría cognitivista (Bruner, 1972; Ausubel y otros, 1968); el constructivismo (Piaget, 1967); el historicismo social (Vigotsky, 1934); el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); o la pedagogía crítica (Freire, 1970). Todos ellos ofrecen herramientas conceptuales, basadas en intensos estudios psicológicos, sociales y culturales, para gestionar los aprendizajes a través de estrategias específicas.

Todo lo expuesto anteriormente será la base para descubrir en los análisis de las siguientes subcategorías los estilos de aprendizajes que tienen los sujetos de los diferentes grupos y si sus propuestas se enmarcan dentro de algunas de estas metodologías.

En la siguiente tabla N° 81, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Trayectoria (aspectos

biográficos)", perteneciente a la categoría "Metodología de enseñanza/aprendizaje" [ITEMETTRA].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación metodología enseñanza-aprendizaje			
<i>Recuerdo que tengas de una clase donde las actividades realizadas permitieron aprender un contenido y lo recuerdes a día de hoy</i>	Rememoran canciones que hasta día de hoy son recordadas y donde aprendieron memorísticamente el contenido	GA	
	Actividades basadas en juegos que se recuerdan como momentos divertidos y del que lograron aprender el contenido	GA - GM	
	El profesor expresa de forma graciosa o divertida la materia, haciendo comparaciones con la vida real	GM	
	Momentos donde el profesor es cercano y motivador con sus alumnos	GM	
	No hay recuerdo de actividades	GP	
EN RESUMEN	A través de los recuerdos acerca de una actividad diferente que les haya permitido aprender un conocimiento específica a día de hoy, podemos decir que en sus respuestas encontramos líneas de aprendizaje conductista, significativo y humanista		

Tabla Nº 81: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEMETTRA]

4.3.3.2.2. Análisis de la subcategoría: “Conocimientos y sentimientos” [ITEMETCON]

4.3.3.2.2.1. Análisis individual por grupo de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. En las cuales nos permitieron conocer las ideas y compararlas, a partir de los conocimientos que emergen de sus experiencias y de las necesidades que tienen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta subcategoría, nos interesó indagar en las ideas que tienen los estudiantes a partir de sus estatus de identidad personal, respecto a las metodologías de enseñanza de los profesores, formas de aprendizaje, herramientas educativas y la participación del alumno.

Recordamos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 42:

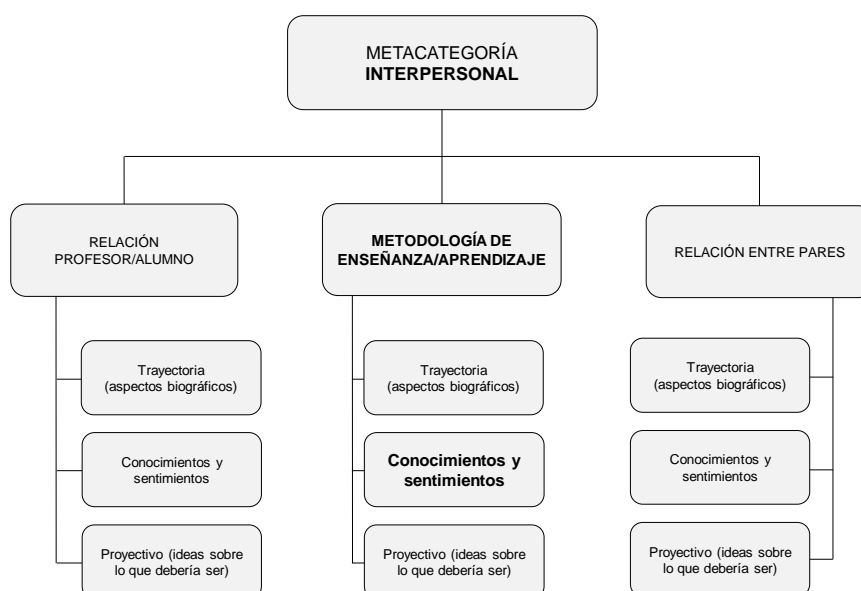


Figura N° 42: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITEMETCON]

Para facilitar el análisis de estas preguntas, las ideas se agruparon en tres ámbitos que contienen las siguientes preguntas:

- Ámbito 1. "Estrategias metodológicas": "¿Qué momento de una clase te gusta más?", "¿De qué manera prefieres ver un contenido?", "¿Te gusta una clase donde tienes que participar?", "¿Qué herramientas te gustaría utilizar en clases?" y "¿Es importante dar tu opinión en clases?".

- Ámbito 2. "Formas de trabajo": "¿Prefieres trabajar solo, trabajar en grupo o ambos casos?", "¿Te gusta investigar?", "¿Qué piensas de las excursiones?".

- Ámbito 3. "Habilidades deseables en un profesor": "¿Qué cosas le faltan a la forma de hacer clases a los profesores?", "¿Qué cosas le sobran?".

Estas preguntas se relacionan con el conocimiento que tienen los estudiantes a partir de su experiencia educativa de aula junto al profesor y a las diversas metodologías de enseñanza que ha recibido en su trayectoria educativa.

A. Análisis de “GA”, respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"

Las cinco primeras preguntas se formularon con la intención de conocer, a través de sus experiencias personales, cuáles son las estrategias metodológicas que ellos consideran más significativas en su proceso de aprendizaje.

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS				
¿Qué momento de la clase valoras más?	¿Cómo te gusta estudiar un contenido?	¿Qué herramientas didácticas te gustaría utilizar?	¿Te gusta participar?	¿Es importante dar tu opinión en clases?
Hacer ejercicios, deberes y prácticas 9 sujetos	Participando, haciendo cosas 7 sujetos	Ordenadores 6 sujetos	Sí 21 sujetos	Sí 11 sujetos
Participar, hablar 3 sujetos	Que explique el profesor 7 sujetos	Pizarras digitales 6 sujetos	Escuchar y escribir 1 sujeto	Depende 2 sujetos
Cuando explica el profesor 3 sujetos	Con apoyo audiovisual 4 sujetos	Laboratorios 2 sujetos		No, soy tímida 1 sujetos
Al irme 2 sujetos	A través de las TIC 3 sujetos	Excursiones 1 sujeto		
El recreo 2 sujetos	Aclarar dudas 3 sujetos	Material audiovisual 1 sujeto		
Al corregir 2 sujetos	Que el prof. no hable tanto 1 sujeto			
El cotilleo 1 sujeto				

Tabla N° 82: Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas"

En la tabla N° 82, podemos ver cuál es el momento que más valora un estudiante durante el desarrollo de una clase. En el grupo GA, entre todas las frecuencias podemos apreciar que la más significativa corresponde a 9 sujetos que señalan que el ese momento es “hacer ejercicios, deberes y prácticas”. En frecuencias menores tenemos a 3 sujetos que expresan “participar, hablar”, 3 sujetos que indican “cuando explica el profesor”, 2 sujetos que dicen “al irme”, 2 sujetos que señalan “el recreo”, 2 sujetos que dicen “al corregir” y un sujeto que indica “el cotilleo”.

La frecuencia más significativa corresponde a 9 sujetos que indican “hacer ejercicios, deberes y prácticas”, en sus relatos los sujetos fundamentan que este momento es importante porque:

GAS65: “Cuando nos mandan los deberes porque al mismo tiempo que nos mandan los ejercicios puedo ir hablando con ella”.

GAS118: “No lo sé, cuando mandan los deberes para ya terminar eso de estar atentos y hacerlos en clases”.

GAS23: “Cuando deja de explicar el profesor y nos manda ejercicios”.

GAS25: “El desarrollo, es cuando uno está aprendiendo, haciendo ejercicios”.

GAS28: “Cuando hacemos los deberes, me gusta saber o comprobar lo que aprendo”.

GAS37: “Cuando me toca hacer ejercicios. Porque estoy haciendo algo y me estoy dando cuenta si he aprendido”.

GAS98: “Las prácticas, cuando hacemos prácticas. Por ejemplo de biología, cuando vamos al laboratorio, o yo que sé lengua cuando hacemos teatro o algo para practicar una lectura, cosas así me gustan”.

A través de estos relatos podemos comprender que para los estudiantes del grupo GA el momento del hacer los deberes o prácticas en el aula es fundamental para aprender haciendo y comprobar si han aprendido lo que el profesor ha querido enseñar. Apreciamos que es importante para ellos realizar prácticas en el aula porque cuentan con la presencia del docente, quien los puede guiar en el aprendizaje.

En las frecuencias de la segunda pregunta “¿Cómo te gusta estudiar un contenido?”, podemos apreciar 2 frecuencias significativas similares. La primera corresponde a 7 sujetos que indican “participando, haciendo cosas” y 7 sujetos que indican “que explique el profesor”. Las frecuencias menores son, 4 sujetos que indican “con apoyo audiovisual”, 3 sujetos que expresan “a través de las TICS”, 3 sujetos indican que es importante “aclarar dudas” y, finalmente, un sujeto que señala “que el profesor no hable tanto”.

Por lo tanto, para GA, es importante que al estudiar un contenido se pueda “participar, hacer cosas”, los estudiantes señalan:

GAS18: “Participando, haciendo cosas, porque así se enteran más las personas. Porque si un profesor todo el tiempo hablando, hablando, llega una persona y dice me aburro y desconecto”.

GAS25: “Participando, si no te aburres mucho”.

GAS29: “Por ejemplo, en biología hemos ido a las prácticas laboratorio y vemos las cosas en microscopios, aprendemos a usarlo y eso es una pasada. Hemos ido al huerto y hemos plantado cosas. Hemos visto cosas en clases pero en la vida real, eso si te deja”.

GAS37: “La manera es cuando me toca hacer cosas, cuando están explicando me duermo un poco”.

GAS19: “Que nos expliquen pero que nosotros hagamos las cosas. Aunque uno lo haga mal, a la segunda ya te saldrá bien”.

Por otro lado tenemos los argumentos que señalan que es importante que lo “explique el profesor”:

GAS96: “Primero, escuchar al profesor porque es él el que sabe y te guía y luego hacer resúmenes, los deberes y corregir, así es lo mejor.”.

GAS101: “Que primero lo explique y luego nos haga resúmenes de lo que ha explicado”.

GAS23: “Prefiero que nos explique el profesor, en vez de esquemas o leer el libro”.

GAS99: “Yo suelo preferir que me lo expliquen primero un poco y después desarrollar una idea general y que hagan actividades relacionadas con el tema”.

A través de los argumentos de estas dos frecuencias significativas podemos decir que para el grupo GA valora dos ámbitos en el proceso de aprendizaje de contenidos. Por un lado los estudiantes valoran el conocimiento que tiene el profesor acerca de un contenido. Un conocimiento que para los alumnos debe trascender al libro o texto de estudios y desencadenar las actividades que permitan relacionar y generar comprensión de los que se estudia. Por otro lado, los estudiantes de GA valoran la posibilidad de participar en diversas actividades que les permita experimentar para sentir que aprenden, que comprenden el contenido que se está estudiando. Así. Las explicaciones son necesarias pero también son necesarias las prácticas para afianzar el aprendizaje.

La tercera pregunta es “¿Qué herramientas didácticas te gustaría utilizar?”. Las frecuencias más significativas son similares, ya que 6 sujetos expresan que les gustaría utilizar “ordenadores” y 6 sujetos indican “pizarras digitales”. Las frecuencias de menor intensidad se corresponden con 2 sujetos que indican “laboratorios”, un sujeto indica “excursiones” y, finalmente, un sujeto que indica “material audiovisual”. Los sujetos señalan que estas herramientas son importantes porque:

GAS18: “Portátiles y creo que va mejor porque te dejan colocar la música y eso te motiva porque cuando escuchas lo que te gusta haces los deberes más a gusto, más concentrado, nadie habla. Yo lo estoy utilizando así y creo que hago más cosas que antes”.

GAS23: “Me gustaría las cosas interactivas de los ordenadores, nos ayudan mucho más que lo plano de los libros, de los cuales a veces no aprendemos nada”.

GAS113: “Pantallas digital, muchas veces los adultos buscan que pasamos todo el día mirando una pantalla, pero las pantallas o pizarras digitales llaman por completo tu atención y te hacen pensar. Te dices cuando termina ‘estoy aprendiendo algo más’”.

Los estudiantes de GA son nativos digitales, por lo tanto, le dan importancia a las ventajas multimedia que tienen tanto los portátiles como las pizarras digitales al momento de comprender un contenido. Las ventajas audiovisuales y la velocidad para acceder a la información son cualidades coherentes con la realidad tecnológica cotidiana que vive el estudiante.

La cuarta pregunta es "¿Te gusta una clase donde tienes que participar o prefieres una clase donde solo tienes que escuchar y escribir?". Aquí, 21 sujetos expresan que "sí" les gusta participar. Y un solo sujeto expresa que prefiere "escuchar y escribir".

Para los estudiantes de GA es importante participar porque:

GAS84: "Hay más ideas no solo las que dice el profesor, las ideas de tus compañeros, las propias y eso me gusta".

GAS15: "Siempre participar, porque como dije antes, solo escuchar y no hacer nada más es un agobio, es un castigo vamos, y es así".

GAS23: "Participar, dar mis opiniones, que me escuchen. Así aprendo más, cuando intercambio opiniones".

Para "GA participar durante el desarrollo de una clase permite construir el conocimiento no solo a través de lo que sabe el profesor sino también a través de las inquietudes y conocimientos que se generan en el grupo, permite dar dinamismo a la clase y exponer sus opiniones permite construir un buen aprendizaje personal.

La última pregunta es "¿Es importante dar tu opinión en clases?". Aquí, 11 sujetos indican que "sí" es importante, 2 sujetos "depende" y un sujeto "no, soy tímida".

Por lo tanto, para GA, la tendencia más significativa indica que es importante dar su opinión. Los argumentos señalan que esto es importante porque:

GAS37: "Si no aporta nada me da lo mismo. Pero si estamos dando un ejercicio donde pueda ayudar a resolverlo y aprender sí. Lo considero importante".

GAS48: "Pues, creo que sí, si hay algo que yo pueda aportar a la clase está bien. Si alguien no lo ha aportado todavía es bueno para todos".

GAS99: "Sí porque normalmente los profesores suelen pedir la opinión de algunos y suelen ayudar bastante porque así el profesor comprende un poco mejor a los alumnos".

Para GA, expresar las opiniones o las dudas genera dinamismo durante el desarrollo de la clase ya que permite expresar lo que se piensa, ser un porte, reafirmar lo que se piensa, conocer las ideas de los compañeros, resolver dudas y, sobre todo, permite al profesor conocer a los alumnos o retroalimentar el tema que se esté desarrollando durante la clase.

En resumen, podemos decir que para la categoría metodología enseñanza-aprendizaje, subcategoría “conocimientos sentimientos”, en GA las estrategias metodológicas que más valoran de una clase son aquellas como hacer los deberes y las prácticas en el aula en presencia del docente para poder aprender.

A su vez los estudiantes valoran el conocimiento que tiene el profesor acerca de un contenido, por lo tanto, para ellos es importante escuchar las explicaciones del profesor más que las lecturas y actividades de los textos. Por otro lado, desarrollar actividades que le permitan experimentar para lograr el aprendizaje.

Los estudiantes indican que les gustaría que en las clases se utilice más tecnología como ordenadores y pizarras digitales, ya que estos permiten dinamismo en la comprensión de un contenido. Finalmente, para estos sujetos la participación y dar su opinión personal durante el desarrollo de la clase ayuda a construir el conocimiento y aprender. No solo a través de lo que sabe el profesor sino también a través de las inquietudes y conocimientos que se generan en el grupo al aclarar dudas y al exponer sus opiniones les permiten construir un aprendizaje acertado.

B. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Metodología enseñanza/aprendizaje				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS				
¿Qué momento de la clase valoras más?	¿Cómo te gusta estudiar un contenido?	¿Qué herramientas didácticas te gustaría utilizar?	¿Te gusta participar ?	¿Es importante dar tu opinión en clases?
Al corregir, aclarar dudas 8 sujetos	De forma divertida 4 sujetos	Pizarras digitales 15 sujetos	Sí 15 sujetos	Sí 13 sujetos
Cuando explica el profesor 3 sujetos	Con actividades, o un trabajo 2 sujetos	Ordenadores 5 sujetos	Prefiero escuchar 3 sujetos	No 4 sujetos
Cuando hacemos los deberes 2 sujetos	Charlando 2 sujetos	Proyector 1 sujeto		No sé 3 sujetos
Momentos divertidos 2 sujetos	Pizarras digitales 2 sujetos	Tecnología 1 sujeto		Depende 1 sujeto
Cuando charlamos 1 sujeto	Leyendo 2 sujetos			
Tocan el timbre 1 sujeto	Resúmenes 2 sujetos			
	Explicue el profesor 1 sujeto			
	Haciendo cosas 1 sujeto			
	Participando 1 sujetos			
	Pizarra 1 sujeto			

Tabla N° 83: Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas"

En la tabla N° 83, podemos ver cuáles son las estrategias metodológicas que más valora un estudiante durante el desarrollo de una clase.

En GP, entre todas las frecuencias, podemos apreciar que la más significativa corresponde a 8 sujetos que señalan que el ese momento es “al corregir, aclarar dudas”. En frecuencias menores tenemos a 3 sujetos que expresan “Cuando explica el profesor”, 2 sujetos que indican “cuando hacemos los deberes”, 2 sujetos que dicen valorar “momentos divertidos”, 1 sujetos que señalan “cuando charlamos”, un sujeto que dicen cuando “toca el timbre”.

La frecuencia más significativa corresponde a 8 sujetos que indican “al corregir, aclarar dudas”, en sus relatos los sujetos fundamentan que este momento es importante porque:

GPS95: “Me gusta cuando hay que corregir para saber si lo que hacemos lo tenemos bien o mal”.

GPS16: “Cuando el profesor da la posibilidad de que digas tus dudas y él las explica. Porque veo que el profesor se está interesando por mí y me quiere ayudar y yo puedo saber si sé algo o no lo sé”.

GPS44: “Cuando se están explicando las dudas, o cuando salimos hacer ejercicios a la pizarra. Porque aprendo más saliendo a la pizarra o preguntando”.

GPS76: “Cuando estamos corrigiendo porque siempre salgo de voluntario, en todas las actividades salgo de voluntaria, entonces pues sí, eso me gusta, ese momento”.

GPS77: “Cuando corregimos porque si tengo algún fallo así puedo preguntar”.

A través de estas experiencias podemos comprender que para los estudiantes del grupo GP los momentos de comprobar un aprendizaje son los más valorados, estos momentos se generan en dos oportunidades una es cuando pueden corregir lo que han hecho y el otro cuando pueden aclarar dudas porque se pueden comunicar directamente con el profesor y comprobar si lo que han hecho o están entendiendo es correcto y así poder generar aprendizaje.

Para la segunda pregunta, “¿De qué manera prefieres ver un tema o un contenido?”, encontramos una sola frecuencia significativa donde 4 sujetos señalan que les gusta ver un contenido “de forma divertida”. Las frecuencias de menor valor son aquellas donde 2 sujetos dicen “con actividades, o un trabajo”, 2 sujetos señalan que “charlando”, 2 sujetos expresan “pizarras digitales”, 2 estudiantes expresan que “leyendo”, 2 “resúmenes”, un sujeto dice “que explique el profesor”, un sujeto “haciendo cosas”, un sujeto “participando” y un sujeto señala “pizarra”.

Los sujetos que sugieren la “de forma divertida” expresan:

GPS16: “Tipo cachondeo porque estás atenta, no te despistas y es mejor aunque parezca poco serio”.

GPS107: “Yo tengo que aprender de todas maneras, pero cuando un profesor te lo explica así más vivo, más alegre. Esto así con más vida, no tan muerto ‘que en África pasó esto y ya está’ pos si veo que para él es importante, pos para

mí lo será. Pero si el profesor me lo explica contándome las cosas de la época y todo pos yo me intereso”.

GPS121: *“Hacerlo más divertido, no tan serio todo”.*

GPS64: *“Como lo hace la profesora de inglés, con actividades entretenidas, con canciones”.*

La tendencia del grupo GP indica que los sujetos prefieren ver un contenido de manera divertida, esto implica que el profesor sea más alegre y exprese los contenidos desde su autenticidad, esto quiere decir que transmita su pasión ante el contenido porque así el alumno percibe que es importante y estimula su curiosidad. Que el profesor se implique más con los alumnos considerando en sus exposiciones el lenguaje que ellos emplean cotidianamente y a través de actividades entretenidas.

La tercera pregunta es “¿Qué herramientas te gustaría utilizar?”. Aquí, encontramos una frecuencia significativa de 15 sujetos que expresan “pizarras digitales”. Las frecuencias menores corresponden a 5 sujetos que dicen “ordenadores”, un sujeto que señala “proyector” y un sujeto que indica “tecnología”.

Algunos de sus argumentos señalan que:

GPS64: *“A mí me gustaría más que enseñaran las cosas por pizarra digital y eso, en biología usar vídeos, ir a los laboratorios, tu sabes tener más experiencias directas, no siempre con el libro”.*

GPS76: *“Me gustaría que cuando necesitamos buscar información no sólo sea en los libros, usas las pizarras digitales, el internet y eso y ver vídeos donde todo te queda mucho mejor explicado”.*

GPS77: *“Me gustaría que se utilizara la pizarra digital que solo la usan los de 1ero y 2º y los de 4º no podemos y eso no está bien”.*

GPS120: *“Me gustarían las pizarras digitales, pero siempre que los alumnos tengan conciencia que esto que nos han puesto es para dar clases y no te lo tienes que cargar”.*

Para los estudiantes, las pizarras digitales son una herramienta de potencial significativo a la hora de indagar o acceder a la información de un contenido. Permite explorar la información de internet y acceder a medios audiovisuales que captan más la atención durante las horas de clases.

En la pregunta "¿Te gusta una clase donde tienes que participar o prefieres una clase donde solo tienes que escuchar y escribir?", 15 sujetos señalan que "sí" les gusta participar. Una tendencia menor de 3 sujetos expresan que "prefieren escuchar".

Para el grupo GP, participar implica:

GPS44: "Participar porque así cada uno va donde su opinión de lo que piensa".

GPS64: "Participar porque si tengo dudas, las digo, y así sé si está bien o mal lo que pienso. Conozco lo que opinan mis compañero".

GPS68: " Hombre, participar te vienen bien porque así si tienes un concepto o una idea la puedes contar y si no yo solo me limito a escribir no participas, no eres, eres un bulto".

Podemos apreciar en estos relatos que la tendencia del grupo GP respecto a la participación durante la clase es esencial para comunicar lo que piensa el alumno respecto al tema que se está aprendiendo. Permite experimentar, dar a conocer el cómo esta comprendiendo el contenido, resolver dudas, compartir ideas y construir aprendizaje a partir de las opiniones de los compañeros.

La última pregunta es "¿Consideras importante dar tu opinión durante una clase?". Aquí, 13 sujetos indican que "sí" es importante, 4 sujetos expresan que "no" es importante, 3 sujetos indican que "no sé" y un sujeto expresa que "depende".

A partir de la frecuencia más significativa "sí" es importante, los estudiantes indican que:

GPS16: "Sí, porque así la profesora me escucha y sabe lo que pienso".

GPS44: "Sí, porque creo que cada uno tiene una opinión, yo que sé, yo no tengo la misma opinión que la profesora. Puede ser que esté hablando algo y se esté equivocando yo que sé".

GPS68: "Sí, porque así a parte de darte cuentas que tú mismo te estás enterando, el mismo profesor está viendo que tu pones interés, que estás atento".

GPS90: "Sí, porque hay gente que puede opinar igual que tú y no se atreve a decirlo porque piensa que es único. Siempre hay distintas opiniones y se llega a una conclusión buena".

A través de estos relatos podemos apreciar tres tipos de tendencias respecto a la importancia que le dan lo sujetos de GP al hecho de opinar en clases. Por un lado es importante para poder comunicarse personalmente con el profesor, en segundo lugar

reconocer que cada uno tiene una opinión diferente, exponerlas y llegar a una nueva idea. En tercer lugar atreverse a opinar y sentir que todos tienen las mismas inquietudes y así, dinamizar la clase para que otros también opinen.

En resumen, podemos decir que para el grupo GP las estrategias metodológicas más valoradas del desarrollo de una clase es cuando pueden comprobar el aprendizaje, es decir, el momento de corregir, aclarar dudas porque es el momento en que pueden comunicarse con el profesor.

Para los estudiantes de GP, los contenidos deben ser expuestos de manera divertida, donde el profesor es el principal recurso de actitud positiva frente al aprendizaje para sentirse motivados y donde es él el que transmite, a partir de su actitud, si ese contenido es importante de aprender o no. Para los sujetos de GP, las herramientas tecnológicas como las pizarras digitales son el recurso ideal para la exposición de contenidos, ya que permite indagar en internet la exposición de la información en diferentes formatos y así, hacer la clase más llevadera.

Finalmente, respecto a la participación, la tendencia en GP es darle importancia, tanto a la participación, como a exponer la opinión personal. Esto permite a los estudiantes comunicarse con el profesor, exponer como va aprendiendo el contenido, resolver dudas, construir aprendizaje.

C. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Metodología enseñanza/aprendizaje				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS				
¿Qué momento de la clase valoras más?	¿Cómo te gusta estudiar un contenido?	¿Qué herramientas didácticas te gustaría utilizar?	¿Te gusta participar ?	¿Es importante dar tu opinión en clases?
Los cambios de hora, el recreo, el inicio y el final 3 sujetos	Que me lo explique el profesor 4 sujetos	Pizarras digitales 5 sujetos	Sí 9 sujetos	Sí 8 sujetos
Cuando hay silencio 2 sujetos	Forma entretenida, novedosa 3 sujetos	Ordenadores, portátiles 2 sujetos	No 1 sujeto	No 1 sujeto
Cuando explica el profesor 1 sujeto	Divertida 1 sujeto			No sé 1 sujeto
Cuando reímos 1 sujeto	Pizarras digitales 1 sujeto			
Subrayado y dictado 1 sujeto				
Los debates 1 sujeto				

Tabla N° 84: Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Estrategias metodológicas"

En la tabla N° 84, podemos ver que para la primera pregunta, las respuestas son diversas y no alcanzan tendencias realmente significativas.

Por lo tanto, si consideramos la primera tendencia, se podría decir que para 3 sujetos el momento más valorado son “los cambios de hora, el recreo, el inicio y el final”, 2 sujetos valoran “cuando hay silencio” y las frecuencias con valor de 1 corresponden “explica el profesor”, “cuando reímos”, “subrayado y dictado”, “cambios de hora”, “el recreo”, “los debates” y, finalmente, “el inicio y el fin” de una clase.

A partir de las dos frecuencias significativas que emergen para esta pregunta, GM expresa lo siguiente:

GMS59: “Cuando esta todo el mundo en silencio, haciendo un examen o escuchando al profesor”.

GMS79: “Cuando están todos en silencio”.

GMS74: “El principio y el final, entremedio no porque el principio está todo el mundo revolucionado y tarda en comenzar y el final para que nos vayamos jejejeje”.

GMS105: “El mejor momento es el recreo”.

GMS85: *“Los cambios de ahora, o eso que llega siempre los viernes a última hora que nos inventamos cualquier cosa o estamos trabajando muy a gusto porque nos estamos riendo, o en inglés cuando trabajamos nos ponen música y eso se agradece porque trabajas a gusto”.*

Podemos apreciar que para estos sujetos, la clase parece no ser de su agrado, valoran los momentos en que se acaba la clase y aquellos en que el ambiente es diferente “en silencio” y más agradable para desarrollar una actividad.

Para la segunda pregunta “¿Cómo te gusta ver o estudiar un contenido?”, la frecuencia más significativa hace referencia a 4 sujetos que señalan “que me lo explique el profesor” y 3 sujetos que indican “forma entretenida, novedosa”. Las frecuencias de menor valor son 1 sujeto que señala que es importante ver el contenido de manera “divertida” y un sujeto que dice es importante utilizar “pizarras digitales”.

Para la frecuencia más significativa los sujetos señalan:

GMS75: *“Que lo expliquen con mucho detalle si es que me gusta, sino lo más simple posible”.*

GMS83: *“Pues que se meta en el papel, el profesor, que lo explica de una manera muy fácil que podemos comprender de qué va el tema, que coloque ejemplos de la vida de hoy”.*

GMS115: *“Que lo explique poco a poco, que se pare, porque hay muchos que cuentan sus cosas y ya está. Que explique unas cuantas de veces lo mismo porque hay personas que también por no dar más explicaciones dan por saco con los deberes”.*

A su vez, los sujetos expresan que la forma debe ser entretenida:

GMS75: *“Hay unos que te los tiene que explicar el profesor y hay otros que puede ser una película, un documental, algo más entretenido”.*

GMS79: *“De manera didáctica, de manera entretenida. Debates, conversaciones, presentaciones y este año se ha hecho muy pesado”.*

GMS117: *“De forma novedosa, que te llame mucho la atención”.*

Para GM, es importante conocer un contenido a partir de las explicaciones que genera el profesor, pero estas explicaciones o desarrollo del tema por parte del docente debe ser metódico, pausado, repetitivo y significativo en el sentido de que el alumno pueda comprender el contenido a partir de la realidad. A su vez, los estudiantes de GM

valoran una metodología entretenida con recursos didácticos como películas, documentales, debates, conversaciones, para poder captar la atención de los estudiantes.

En la tercera pregunta "¿Qué herramientas te gustaría utilizar en clases?", la frecuencia más significativa es aquella en que 5 sujetos expresan que el uso de "pizarras digitales" y la menos significativa corresponde a 2 sujetos que expresan "ordenadores o portátiles".

Los sujetos expresan que el uso de pizarras digitales es valorado porque:

GMS74: "Me gusta la pizarra digital, porque en el momento el profesor puede poner vídeos y cosas así. Es más entretenido".

GMS85: "Todo lo que sea tecnología, desde pizarras digitales hasta una película, son cosas que están en la sociedad y que tienen que utilizar los profesores para hacer sus clases".

GMS114: "Pizarra digital, están muy bien, son más divertidas, llaman mucho la atención".

Así, para GM, los recursos tecnológicos como la pizarra digital tiene muchos beneficios a la hora de desarrollar una clase, ya que ella permite captar la atención de los alumnos, facilitan labor del docente a la hora de exponer un contenido, al ser divertido predispone a los estudiantes positivamente ya que ellos logran comprender el contenido desde diferentes recursos audiovisuales. Estos sujetos señalan que es importante tener estos recursos porque internet ya es una realidad social.

En la cuarta pregunta "¿Te gusta participar?", los sujetos de GM tienen una tendencia significativa de 9 sujetos que afirman que "sí" y una tendencia menor de 1 sujeto que expresa que "no".

Al respecto los sujetos expresan.

GMS59: "Participar, porque así entienden mejor cómo va el tema relacionado con eso".

GMS83: "Participando es una forma más de aprender, más que quedarte ahí solo recibiendo la información".

GMS85: "Prefiero participar, porque se comparten muchas ideas y también si tienes dudas y se te resuelven. Pero claro si tu solo escribes no te estás enterando de nada eso se acumula y no puedes resolver nada".

GMS114: "Participar, porque me entretengo más. Estoy más atenta, me entero más porque soy muy despistada".

Para GM, la participación es importante porque se entiende mejor un contenido, es una forma activa y entretenida de aprender, de conocer las ideas de los demás, se resuelven dudas.

Finalmente, en la pregunta "¿Es importante dar tu opinión durante una clase?", para 8 sujetos "sí" es importante, mientras que un sujeto expresa que "no" y un sujeto dice "no sé".

Los sujetos señalan que es importante porque:

GMS46: "Sí, cada uno tiene su forma de pensar y no como algunos profesores que si das tu opinión te echaran atrás eso no es justo".

GMS74: "Sí, porque así se crea un debate con los demás compañeros, puedes escuchar la opinión de los demás, conoces más a las personas que están cerca de ti".

GMS115: "Sí, porque si no es como si no tuviera ahí, como si no me enterara de nada, si yo no estoy dando mi opinión puedo decir Amalia tú estás mal".

Para GM, tener la posibilidad de exponer una opinión durante el desarrollo de una clase permite crear debates, conocer lo que piensan los compañeros, reconocer a los que piensa como ellos, exponer y defender diferencias, reconocer las individualidades, respetar las ideas aunque algunos profesores las rechazan.

En resumen, podemos decir que, para GM, las clases no parecen ser de su agrado, ya que su tendencia se inclina hacia aquellos momentos que la clase termina y cuando el ambiente de una clase permite compartir momentos de distensión, donde es valorado el silencio y la música durante el desarrollo de la misma.

Para estos sujetos, es importante el conocimiento que posee el profesor, ya que, a partir de sus explicaciones, se puede comprender un contenido. Para GM, es importante que el profesor explique un contenido de manera pausada, repetitiva y significativa, es decir, relacionar el contenido con la vida real. Todo ello, a través de recursos divertidos que permitan el dinamismo dentro de la hora de clase.

La herramienta didáctica más valorada para los sujetos de GM es la pizarra digital, ya que ella permite indagar a través de internet y utilizar recursos audiovisuales

que explican y ayudan a comprender un contenido, facilitando la labor docente y dando más dinamismo al desarrollo de la clase.

Finalmente, la participación y dar su opinión durante el desarrollo de una clase, es uno de los aspectos más valorados por los sujetos de GM, ya que ella permite participar en debates, conocer a sus compañeros, defender sus diferencias y experimentar en la tolerancia de las mismas, aunque perciben que, para algunos profesores, es una situación molesta.

D. Análisis de “GA” respecto al ámbito "Formas de trabajo"

Las tres siguientes preguntas analizadas para este ámbito ("¿Prefieres trabajar sola, trabajar en grupo o ambos casos?", "¿Te gusta investigar?", "¿Qué piensas de las excursiones?"), se han formulado con la intención de conocer, a través de sus experiencias personales como estudiantes, cuáles son las formas de trabajo que valoran más los sujetos, a partir de sus estatus de identidad personal.

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Prefieres trabajar solo, en grupo o ambos casos?	¿Te gusta investigar?	¿Qué piensas de las excursiones?
Ambos 6 sujetos	Sí 19 sujetos	Es una forma diferente de aprender 6 sujetos
En grupo 4 sujetos	Algunas asignatura sí 2 sujeto	Te diviertes, lo pasas bien 6 sujetos
Depende 3 sujetos	No me lo he propuesto 1 sujeto	Otra forma de relacionarte con tus compañeros 4 sujetos
Solo 2 sujetos		Ves diferente al profesor 2 sujeto
		Depende lo que muestren 1 sujeto

Tabla N° 85: Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Formas de trabajo"

En la tabla N° 85, podemos ver que para la primera pregunta "¿Prefieres trabajar solo, en grupo o en ambos casos?", la frecuencia más significativa corresponde a 6 sujetos que señalan “ambos”, seguido de una segunda frecuencia donde 4 sujetos señalan “en grupo”. Las frecuencias de menor intensidad, corresponden a 3 sujetos que expresan “depende” y 2 sujetos que indican “solo”.

Por lo tanto, GA tiene preferencia por ambas formas de trabajo en aula con una segunda tendencia por el trabajo en grupo. Los sujetos que indican ambas formas de trabajo señalan que es porque:

GAS23: “Ambos casos, me gusta amucho trabajar con una compañera o compañero. Prefiero hacerlo solo cuando los gustos son muy diferentes porque aparecen los conflictos”.

GAS29: “Ambos casos, porque con los compañeros puedes conversar y aprender qué piensan y ver cómo hacen las cosas y aprendes. Y solo puedes ir un poco a lo que te gusta definitivamente y mostrarte tú mismo lo que eres capaz de hacer”.

GAS84: “Ambos casos, pero bueno yo tengo que superarme a mí misma llegar un momento en que no necesite a nadie para hacerlo. Y cuando estoy con los demás aprovecho de hablar de los demás compañeros y todo eso para hacer bien las cosas”.

GAS119: “En ambos casos, pero depende mucho de las personas si es una que no trabaja. Pero si es una que trabaja se disfruta. La ayuda de las personas siempre viene bien”.

En estos argumentos, podemos ver que los sujetos destacan que ambas formas de trabajo son buenas. Les gusta compartir el trabajo con alguien comprometido, comprenden que el trabajo en grupo es una forma de conocer a los compañeros, darse cuenta que pueden pensar diferente y que las cosas las pueden hacer de forma diferente. También identifican a aquellos que no gustan del trabajo y es ahí donde esta forma se puede transformar en un conflicto que ellos prefieren evitar. Así, trabajar solo es una forma de afrontar desafíos personales y asumir lo que se debe mejorar.

La segunda tendencia es para aquellos alumnos que “sí” gustan del trabajo en grupo:

GAS25: “En grupo, es más divertido, estar con otra gente, conocer gente que tú no conoces de nada es la oportunidad. Te dan consejos, hacen las cosas de otra forma aunque tú quieras hacerla de tu forma, tienes que ceder y se aprende”.

GAS18: “En grupo, siempre es mejor, además que la gente se junta más. Creo que es importante siempre ir cambiando de grupo porque así nos conocemos mejor y empieza a llevarse mejor la gente”.

GAS108: “En grupo porque nos podemos ayudar, si yo veo que una compañera no sabe pues la ayudo y alguien también me puede ayudar a mí”.

Para los estudiantes, el trabajo en grupo presenta fortalezas como la diversión del hacer junto a otros, la oportunidad de acercarse y conocer a los no ha podido conocer, intercambian formas de trabajo, ceder en las ideas, ayudar a quien lo necesite.

Por lo tanto, para el grupo GA la tendencia es trabajar de ambas formas es decir, tanto en grupo como solo, pero al considerar la segunda frecuencia en la que “sí” les gusta trabajar en grupo podemos decir que estos sujetos valoran el trabajo en grupo por los beneficios que tiene en cuanto al aprendizaje de nuevos conocimientos como

también a nivel social. Pero la tendencia es lograr la autonomía en el hacer como una forma de superación personal.

Ante la segunda pregunta "¿Te gusta investigar?", 19 sujetos señalan que "sí" gustan de la investigación, 2 sujetos expresan que "algunas asignaturas sí" y un solo sujeto señala que "no me lo he propuesto".

Por lo tanto, el grupo GA tiene una clara tendencia a gustar de la investigación, en sus argumentos señalan que:

GAS29: "Sí, buscar cosas en internet y hacer trabajos. Pero a veces se les pasa la mano y prefiero que no sea tanto a ratos. Jajajaj".

GAS37: "Sí, pero depende de las materias. Si las materias me gustan yo investigo mucho y lo comento al profesor. Matemática, física, química, dibujo".

GAS99: "Me gusta porque a veces el profesor explica una cosa y luego puede averiguar más sobre el tema, uno se lo comenta al profesor y el también lo explica y eso ayuda bastante".

Podemos ver que los estudiantes gustan de esta forma de trabajo pero es solo cuando emerge un interés personal respecto a un tema o contenido. Si bien esta forma de trabajo es mencionada solo por un sujeto, los demás no la describen como una forma de trabajo frecuente en el aula.

Finalmente, en la pregunta "¿Qué piensas de las excursiones?", podemos ver dos frecuencias similares de 6 sujetos cada una. La primera señala que las excursiones son valoradas positivamente porque "es una forma diferente de aprender" y "te diviertes, lo pasas bien". En menor frecuencia, encontramos a 4 sujetos que señalan que es "otra forma de relacionarnos con los compañeros", 2 sujetos expresan que "ves diferente al profesor" y un sujeto condiciona esta forma de trabajo a "depende lo que muestren".

Así, para ambas frecuencias los sujetos argumentan que las excursiones son formas positivas de trabajo porque:

GAS25: "Están muy bien, porque se aprenden cosas, te lo pasas bien, sales de la rutina".

GAS29: "Son un buen modo de aprender cosas. Por ejemplo excursiones a la mezquita de Córdoba, es un buen modo de aprender el Arte de Adalucí y esas cosas".

GAS48: “Es donde me lo paso mejor, donde me relaciono más con mis compañeros, aprendemos de una manera diferente”.

GAS99: “Yo pienso que están muy bien pensadas porque se aprende más que en la misma clase, porque por ejemplo la excursión que hicimos hace un tiempo a Doñana nos sirvió para comprender el hábitat de los animales”.

GAS62: “Me gustan, podemos salir y aprender al mismo tiempo, de tanta materia que nos dan ya tenemos el coco calentado, pues prefiero ir algún lugar y tomar aire y aprender”.

El grupo GA reconoce que las excursiones son una forma más significativa de aprender, a eso añaden lo bien que les hace salir del aula, compartir con sus compañeros y pasarlo bien.

En resumen, podemos decir que GA valora las formas de trabajo aquí cuestionadas. En primer lugar, el trabajo en equipo es valorado positivamente porque permite un aprendizaje social basado en la promoción de valores, nuevas formas de hacer las tareas y la generación de nuevos conocimientos. Sin embargo, para GA, es importante con el tiempo asumir la autonomía personal en el hacer.

En segundo lugar, la investigación es una forma de trabajo que gusta a los estudiantes del grupo GA, ellos señalan que si gustan de las materias lo harán con mayor placer y cuando gustan de un tema lo profundizan y lo comentan con el profesor.

Finalmente, las excursiones son valoradas por los sujetos porque les permite aprender significativamente, salir del aula y pasarlo bien al compartir junto a los compañeros de la clase.

E. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Formas de trabajo"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/ aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Prefieres trabajar solo, en grupo o ambos casos?	¿Te gusta investigar?	¿Qué piensas de las excursiones?
Ambos 10 sujetos	Sí 12 sujetos	Es una forma diferente de aprender 8 sujetos
Solo 5 sujetos	No 3 sujetos	Te diviertes, lo pasas bien 7 sujetos
En grupo 4 sujetos	Depende 2 sujetos	Sales del aula 5 sujeto
		Otra forma de relacionarte con tus compañeros 4 sujetos

Tabla N° 86: Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Formas de trabajo"

En la tabla N° 86, podemos ver que para la pregunta "¿Prefieres trabajar solo, en grupo o en ambos casos?", la frecuencia más significativa corresponde a 10 sujetos que señalan “ambos”. Las frecuencias menores son dos, la primera corresponde a 5 sujetos que señalan “solo” y 4 sujetos que expresan “en grupo”.

Por lo tanto, GP tiene preferencia por ambas formas de trabajo en aula. Los sujetos que señalan esta preferencia señalan que es porque:

GPS16: “Ambos, depende de la asignatura, si es de estudiar prefiero trabajar con dos o tres personas que te escuchen a la hora de estudiar y que te explique y que yo les explique lo que he estudiado o lo que entiendo de ahí”.

GPS44: “Ambos casos, porque por ejemplo el año pasado estuve con una compañera haciendo los trabajos y ahora cuando faltaba una dos semanas para entregarlo, ella empezó a faltar. Lo tuve que hacer yo sola y más encima me pusieron mala nota”.

GPS45: “Ambos casos, porque si depende de la manera de trabajar que tu tengas. A lo mejor te expresas mejor junto a tus compañeros que estando sola”.

GPS64: “En ambos casos, porque hay veces que si tienes que trabajar sola es mejor, a veces hay compañeros que te tocan que no hacen nada y tú terminas haciendo todo”.

GPS68: “Ambos casos y depende del número del grupo y del trabajo. Porque a lo mejor un numero más de la cuenta puede interferir en la nota o en el aprender de cada uno”.

El grupo GP expresa desde sus experiencias, las fortalezas y debilidades que presenta esta forma de trabajo. Algunos de los aspectos positivos son definir la finalidad

del grupo por ejemplo, pertenecer a un grupo de estudios, en un grupo puedes expresar tu forma de pensar y hacer ante los demás compañeros. Algunas debilidades son, asumir cuando uno de los integrantes falla y perjudica a todo el grupo, el nivel de compromiso personal de algunos compañeros que abandonan la tarea del grupo y la cantidad de integrantes del grupo y del nivel de exigencia del trabajo a realizar.

En la segunda pregunta, "¿Te gusta investigar?", 12 sujetos señalan que "sí" gustan de la investigación, 3 sujetos expresan que "no" y 2 sujetos expresan que "depende".

Por lo tanto, el grupo GP tiene una clara tendencia a gustar de la investigación, en sus argumentos señalan que:

GPS38: "Aprendo buscando más información".

GPS64: "Me gusta saber más de un tema".

GPS66: "Investigar porque cuando no tengo las cosas prefiero darme el trabajo de buscar información".

GPS67: "Me gusta investigar, informarme un poco más acerca de los temas que vemos en la clase".

GPS71: "Investigar porque sacas tus propias conclusiones".

GPS76: "Depende de la materia, porque a lo mejor si es que es música me gusta investigar la música porque se me da fatal".

Podemos ver que los estudiantes gustan de esta forma de trabajo porque les proporciona aprendizaje. Las fortalezas que los sujetos ven en esta forma de trabajo son, aprendizaje, profundizar en el conocimiento, estudiar los temas a través de la investigación, tener una idea personal acerca de un tema y mejorar en ciertas materias.

Finalmente, en la pregunta "¿Qué piensas de las excursiones?", podemos ver dos frecuencias significativas una de 8 sujetos que señalan que la excursión "es una forma diferente de aprender" y 7 sujetos señalan que "te diviertes, lo pasas bien". En menor frecuencia encontramos a 5 sujetos expresan que "sales del aula" y 4 sujetos que señalan que es "otra forma de relacionarnos con los compañeros".

Así, para ambas frecuencias significativas, los sujetos argumentan que las excursiones son formas positivas de trabajo porque:

GPS38: *“Son buenas porque si vas a un museo me gusta que me digan las cosas que hay ahí”.*

GPS44: *“Están muy guay porque te diviertes un montón y vas aprendiendo cosas”.*

GAS45: *“Al salir aprendes más cosas de la vida. Es que aprendes porque vas visitando cosas que tu nunca has visto, así puedes conocer un mundo viendo museos y esas cosa”.*

GPS66: *“Me gustan porque salimos del centro, porque me lo paso bien, voy con profesores que me llevo muy bien, a mis compañeros que no conozco los conozco más y eso”.*

GPS77: *“Que son entretenidas, porque aprendemos de una forma más divertida. Lo paso bien con mis compañero”.*

GPS90: *“Me gustan un montón porque es otra forma de aprender. Hemos ido a Doñana y nos hablaron acerca de los ecosistemas y todo eso y la verdad que se aprende mejor”.*

El grupo GP reconoce que las excursiones son una forma significativa para conocer lugares importantes y coherentes con los contenidos de aprendizaje. Es una forma entretenida porque pueden compartir y conocer tanto al profesor como a sus compañeros en otros contextos educativos y, por lo tanto, abre las posibilidades al aprendizaje de habilidades sociales. El aprendizaje se transforma en algo divertido.

En resumen, podemos decir que, para GP, existe una valoración positiva hacia formas de trabajo aquí cuestionadas. En primer lugar, GP tiene preferencias por ambas formas de trabajo tanto en grupo como solo. El trabajo grupal presenta aspectos positivos y negativos que van desde permitir expresar la forma de pensar y hacer hasta experimentar los conflictos propios de esta forma de trabajo, como cuando los integrantes fallan en su participación, el bajo nivel de compromiso con el trabajo y la cantidad de integrantes de un grupo frente a la exigencia de la tarea.

En segundo lugar, la investigación como una forma de trabajo presenta fortalezas como permitir el aprendizaje, profundizar en los contenidos, estudiar los temas, tener una opinión personal frente al tema y comentar los hallazgos al profesor.

Finalmente, las excursiones son valoradas por los sujetos de GP porque les permite aprender significativamente, desarrollar habilidades sociales tanto hacia el profesor como hacia los compañeros y sentir que el aprendizaje es divertido.

F. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Formas de trabajo"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/ aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Prefieres trabajar solo, en grupo o ambos casos?	¿Te gusta investigar?	¿Qué piensas de las excursiones?
Solo 5 sujetos	Sí 8 sujetos	Otra forma de relacionarte con tus compañeros 6 sujetos
Ambos 3 sujetos	Depende 1 sujeto	Es una forma diferente de aprender 2 sujetos
En grupo 3 sujetos		Te diviertes, lo pasas bien 2 sujetos
		Te sientes libre 1 sujeto
		Son necesarias 1 sujeto

Tabla N° 87: Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Formas de trabajo"

En la tabla N° 87, podemos apreciar las frecuencias de respuestas para las preguntas que tienen como fin conocer la valoración de ciertas formas de trabajo en aula.

Así, para la primera pregunta "¿Prefieres trabajar solo, en grupo o en ambos casos?", la frecuencia más significativa corresponde a 5 sujetos que señalan preferir trabajar “solo”. Las frecuencias menores son dos, la primera corresponde a 3 sujetos que señalan “ambos” y 3 sujetos que expresan “en grupo”.

Por lo tanto, GM tiene preferencia por trabajar solo en aula. Los sujetos que señalan esta preferencia expresan que es porque:

GMS74: “Sola, porque cuando trabajas en grupo es lo mismo de siempre, que éste no ha hecho nada, éste lo ha hecho todo te pones mal con otra persona, siempre ha líos de eso”.

GMS83: “Sola porque así me concentro más. Cuando estamos con los compañeros te desconcentras, te das cuenta que ya ha pasado la hora y al final no haces mucho”.

GPM105: “Prefiero trabajar sola, muchas veces he terminado sola haciendo el trabajo y además que me gusta hacerlo bien. Me gusta hacer las cosas solas”.

GMS114: “Sola, porque si alguien hiciera algo no me importaría trabajar en grupo pero como la realidad no es así porque uno siempre acaba haciendo todo y el resto no hace nada y la nota va para todo”.

GMS117: "Sola, así no tengo que depende de nadie".

El grupo GM expresa desde sus experiencias la preferencia por trabajar solos, ya que según sus experiencias el trabajo en grupo trae muchos problemas entre los compañeros que no asumen los compromisos frente a las tareas. Por otro lado, trabajar solo permite concentrarse y no perder el tiempo en las conversaciones y acuerdos a los que tiene que llegar los grupos para realizar una tarea. Los sujetos también reconocen que muchas veces se vive la injusticia de hacer el trabajo solo y todos llevar la nota.

En la segunda pregunta "¿Te gusta investigar?", 8 sujetos señalan que "sí" gustan de la investigación, 2 sujetos señalan que depende.

Por lo tanto, el grupo GM tiene una clara tendencia a gustar de la investigación, pero encontramos pocos argumentos frente a esta tendencia:

GMS85: "La verdad que soy muy curiosa, me intrigan las cosas y le doy muchas vueltas".

GMS105: "Bueno, me gusta si me gusta el tema, para reforzar algo sí".

GMS117: "Me gusta, porque así yo descubro cosas nuevas que nunca había visto antes, a veces el tiempo en una clase no alcanza para verlo todo".

Podemos ver que los estudiantes valoran esta forma de trabajo que realizan de forma personal. Se reconocen como sujetos curiosos, que si gustan de un tema profundizan en él, son consientes que una clase no es suficiente para profundizar en un tema y, por lo tanto, toman la iniciativa para profundizar en él.

Finalmente, en la pregunta "¿Qué piensas de las excursiones?", podemos ver una frecuencia significativa de 6 sujetos que señalan que la excursión "es otra forma de relacionarte con tus compañeros". En menor frecuencia, encontramos a 2 sujetos expresan que "es una forma diferente de aprender", 2 sujetos que señalan que "te diviertes, lo pasas bien", un sujeto que expresa "te sientes libre", un sujeto que dice "son necesarias".

Así, la frecuencia significativa "otra forma de relacionarte con tus compañeros" los sujetos argumentan:

GMS59: *“Salir con los compañeros, con otros institutos para conocer gente nueva, para relacionarte con gente nueva, para conocer mejor a los compañeros”.*

GMS74: *“Que es una manera de desconectar un poco de todo. De estar con tus compañeros de clases en plan haciendo cualquier cosa o conversar de otras cosas”.*

GMS75: *“Que deberían haber más excursiones porque es divertido salir por ahí con los compañeros. Vuelves más unido y a veces se aprende eso depende del sitio al que va”.*

GMS79: *“Los compañeros que se portan mal dentro, afuera son completamente diferentes. Yo soy muy nerviosa dentro de la clase, me gusta mucho estar afuera, afuera estoy relajada y dentro no. Agonía estar en una clase encerrada con mucha gente”.*

GMS114: *“Me gusta si porque salimos un poquito de aquí y es por lo que voy, por salir de esto. Se conoce gente de otro instituto”.*

Se puede apreciar claramente que el grupo GM valora las excursiones como una posibilidad de relacionarte con los compañeros de una forma diferente. Conocer a personas de otros institutos, sienten que al volver al aula la experiencia ha unido más al grupo. También perciben que los compañeros de clases que tiene una mala conducta en aula, durante una excursión cambian su comportamiento. Las excursiones son motivadoras porque se puede compartir con la clase en otro ambiente.

En resumen, podemos decir que, para GM, se aprecian diferencias en sus preferencias en cuanto a las formas de trabajo aquí cuestionadas. En primer lugar, GM tiene preferencias por trabajar “solo”, ya que a partir de sus experiencias de trabajo grupal, siempre hay conflictos, como falta de compromiso de los compañeros, perder el tiempo y la injusticia de terminar el trabajo solo y todos llevar la nota final.

En segundo lugar, la investigación es valorada, porque es una costumbre personal. Reconocen ser curiosos y gustar de hallar y profundizar en la información que gira en torno a los temas de estudio.

Finalmente, las excursiones son valoradas por los sujetos de GM por el aspecto social más que por el aprendizaje, ya que estas experiencias les permiten compartir y relacionarse con los compañeros de una forma diferente.

G. Análisis de “GA” respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"

Las dos siguientes preguntas analizadas, "¿Qué cosas le faltan a la forma de hacer clases a los profesores?" y "¿Qué cosas le sobra?", se formularon con la intención de conocer, a través de sus experiencias personales como estudiantes, cuáles son las características más importantes que debe tener un docente en el momento de hacer una clase, todo ello considerando los estatus de identidad personal.

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos	
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS	
¿Qué le falta a la forma de hacer clases del profesor?	¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases del profesor?
Actitud positiva 6 sujetos	Habla mucho 5 sujetos
Interactuar 5 sujetos	Actitud negativa 3 sujetos
Que el alumno sienta confianza en participar 1 sujeto	Muchos deberes 1 sujeto
No lo sé 1 sujeto	Mucho libro 1 sujeto
Usar ejemplos reales 1 sujeto	
Más tecnología 1 sujeto	

Tabla N° 88: Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"

En la tabla N° 88, podemos ver las frecuencias de ideas que emergen a partir de las preguntas generadas, para conocer cómo son percibidas las habilidades de los profesores por los alumnos al momento de hacer una clase.

En la primera pregunta "¿Qué le falta a la forma de hacer clases de un profesor?", encontramos dos frecuencias significativas. Una corresponde a 6 sujetos que señalan que lo que le falta a la forma de hacer clases de los profesores es “actitud positiva”, y la otra frecuencia corresponde a 5 sujetos que dicen que lo que falta es “interactuar”. Las frecuencias de menor intensidad son con valor de 1 para “que el alumno sienta confianza en participar”, “usar ejemplos reales”, “más tecnología” y “no lo sé”.

Los argumentos que tienen los sujetos para estas dos tendencias significativas “actitud positiva” e “interactuar”, expresan lo siguiente:

GAS119: “Llegan y nos dan las clases por dar y eso es muy pesado para nosotros los que tenemos que escuchar y poner atención todo el rato”.

GAS19: “Más motivación, porque algunos llegan a la clase y pos vaya tela. Llegan mosqueados, no sé”.

GAS92: “Hay algunos que deberían ser más alegres que no fueran tan estrictos.. Porque a nadie le gusta estar en una clase tan serio y siempre escribir, escribir, escribir. Nos gusta hablar, que nos entendamos que si no se hace muy aburrido y no nos gusta dar la clase”.

GAS15: “Una sonrisa, llegar con una sonrisa a clase que aunque estés de mal humor te anima el día y te hace dejar de lado las cosas que te hacen sentir mal”.

GAS28: “Motivación, pero una motivación del profesor, eso se nota. Si le gusta lo que enseña, se nota y te motiva también, vamos”.

GAS37: “La clase es buena si al profesor le gusta, si al profesor le gusta su clase está motivado”.

GAS25: “Que sea más interactiva, es que si no, la mayoría de la clase el profesor se lo lleva ahí hablando y tú escribiendo y al final eso muy aburrido, siempre es lo mismo todos los días”.

GAS29: “Esas clases donde el profesor habla y habla y nosotros ahí sentados, pf! es estar y no estar ahí”.

GAS37: “Todos suelen enseñar de la misma manera. Deberían hacer más ejercicio de participación”.

GAS84: “Estar todo el día ahí hablando, hablando es un poco pesado. Hay gente que le gusta pero a mí no me gusta, es agotador”.

A través de estos relatos, podemos ver que para los sujetos de GA los profesores deben llegar al aula con una actitud positiva, con una sonrisa, transmitir gusto por enseñar para así, motivar a partir de su ejemplo a los alumnos que presencian su clase. Además la clase debe ser interactiva, permitir que el alumno participe.

La segunda pregunta es “¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases de un profesor?”. En la tabla N° 88, podemos apreciar una frecuencia significativa que indica que lo que le sobra al profesor es que “habla mucho”. Las frecuencias de menor intensidad corresponde a 3 sujetos que expresan “actitud negativa”, un sujeto que indica “muchos deberes” y un sujeto que expresa “mucho libro”.

Para la frecuencia significativa “habla mucho” encontramos pocos argumentos, estos señalan:

GAS23: “Salen y comienzan a contar cosas que no tiene nada que ver”.

GAS37: “Mucha explicación, debe haber más tiempo para hacer cosas.”.

GAS84: “Toda la hora hablando”.

GAS119: “Debe resumir o explicar muy rápido seguido y se hace pesado”.

Para los estudiantes de GA los profesores exponen durante demasiado tiempo los temas a través del lenguaje oral, es por esta razón que sienten aburrimiento, la exposición de un tema debe ser más rápida.

En resumen, podemos decir que, para GA, es importante que un profesor tenga una actitud positiva hacia lo que enseña para así, motivar a los alumnos que presencia su clase, la que debe ser interactiva. Por otro lado, para los alumnos de GA el profesor debe hablar menos para que durante la clase se puedan realizar actividades y así, no sentir tan pesadas las horas de la asignatura.

H. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos	
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS	
¿Qué le falta a la forma de hacer clases del profesor?	¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases del profesor?
Cercanía 6 sujetos Actitud positiva 4 sujeto Innovar 1 sujeto	Nada 5 sujetos Actitud negativa 3 sujeto La rutina 1 sujeto Hablar menos 1 sujeto

Tabla N° 89: Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"

En la tabla N° 89, podemos ver las frecuencias de ideas que tiene GP, ante la percepción de habilidades de los profesores durante el desarrollo de una clase.

En la primera pregunta "¿Qué le falta a la forma de hacer clases de un profesor?", encontramos solo una frecuencia significativa donde 6 sujetos señalan que lo que le falta a la forma de hacer clases de los profesores es “cercanía” y una segunda frecuencia de 4 sujetos que indican que el profesor debe tener una “actitud positiva”. La frecuencia de menor intensidad corresponde a un sujeto que indica que el profesor debería “innovar”.

Los argumentos que tienen los sujetos para esta tendencia significativa “cercanía” y “actitud positiva”, expresan lo siguiente:

GPS44: “No sé que la profesora aquí tiene un carácter fuerte y serio y eso te da un poco de más cosa...acercarte y preguntarle algo da cosa. Tienen que ser más cercano”.

GPS66: “Que a lo mejor, no te dejan, no te toman en cuenta”.

GPS77: “Falta que algunos nos escuchen más”.

GPS86: “Le falta un poco más de hueco en plan con los alumnos y eso”.

GP120: “Algunos ser más cercano, usar palabras no tan complicadas y explicar una y otra vez lo que no entendemos”.

GPS121: “Que sean más cercanos, que no sean tan distantes con nosotros”.

GPS38: “Enfadarse menos”.

GPS77: *“Que sea más divertida”.*

GPS87: *“A más de uno ganas, parece que lo gusta el trabajo”.*

GPS64: *“Energía”.*

Para GP los profesores son percibidos distantes del alumno. Para lograr la cercanía es necesario que cambie a una actitud más positiva, que le preste atención al estudiante que le *“tomen en cuenta”*. Cambiar los niveles del lenguaje, de uno muy formal a uno informal o cercano. Que se impliquen más con los alumnos. Y por otro lado que tenga una actitud positiva para que el alumno perciba que al profesor le gusta su asignatura y se lo transmita.

La segunda pregunta es *“¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases de un profesor?”*. En la tabla N° 89, podemos apreciar una frecuencia significativa de 5 sujetos que indican que lo que le sobra al profesor es “nada” y una segunda frecuencia de 3 sujetos que indica que lo que le sobra al profesor es “actitud negativa”. Las frecuencias de menor intensidad corresponden al valor de 1 en la que expresan “la rutina” y “hablar menos”.

Para la frecuencia “nada” no hay argumentos por parte de los sujetos, para la frecuencia “actitud negativa” los estudiantes señalan:

GPS38: *“El enfado de siempre, siempre están enfadados”.*

GPS64: *“Los gritos, hay veces que si es necesario porque los compañeros no se comportan, pero si ya lo has gritado 3 veces ya échalo para afuera, no por culpa de uno vamos a tener que pagar todos porque los demás queremos seguir dando la clase”.*

GPS16: *“Falta de interés”.*

Los sujetos de GP expresan que al profesor no le sobra nada. Sin embargo, emergen frecuencias de ideas que señala que lo que les sobra a los profesores es su actitud negativa frente a los alumnos. En los relatos anteriores podemos ver que los gritos, el enfado y la falta de interés son algunas de las actitudes negativas que los alumnos reconocen en algunos profesores y que creen que no son necesarias para el desarrollo de una clase.

En resumen, podemos decir que, para GP, es importante que un profesor tenga habilidades sociales que les permitan ser cercano con el alumno durante una clase. De esta manera cambiar a una actitud positiva significaría prestar más atención al alumno, ser más divertidos, evitar enfado y evitar un lenguaje formal por uno más informal produciría cercanía en la relación. Para los alumnos de GP a los profesores no les sobra nada, pero hay alguno que indica que lo que les sobra es una actitud negativa. Por lo tanto, para estos sujetos es importante que los profesores desarrollen habilidades sociales que les permitan acercarse más a los estudiantes.

I. Análisis de “GM” respecto al ámbito "Habilidades de un profesor"

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL	
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje	
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos	
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS	
¿Qué le falta a la forma de hacer clases del profesor?	¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases del profesor?
Actitud positiva 3 sujetos	Hablar mucho 2 sujetos
Implicarse con el alumno 2 sujetos	Mucho parte 1 sujeto
No sé 2 sujetos	Ego 1 sujeto
Confiar en el alumno 1 sujeto	Nada 1 sujeto
Hacernos participar 1 sujeto	
Cercanía 1 sujeto	

Tabla Nº 90 Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Habilidades de un profesor"

En la tabla Nº 90, podemos ver las frecuencias de ideas que tiene GM ante la percepción de habilidades de los profesores durante el desarrollo de una clase.

En la primera pregunta "¿Qué le falta a la forma de hacer clases de un profesor?", las frecuencias más significativas corresponden a 3 sujetos que señalan que lo que le falta a la forma de hacer clases de los profesores es “actitud positiva”, hay dos frecuencias con valor 2 que indican “Implicarse con el alumno” y “no sé”. Las frecuencias de menor intensidad corresponden al valor de 1 para “confiar en el alumno”, “hacernos participar” y “cercanía”.

Los argumentos que se exponen a continuación, corresponden a las dos primeras frecuencias, “actitud positiva” e “implicarse con el alumno”, la frecuencia “No sé” no presenta argumentos. Así, las ideas son:

GMS59: “En algunos casos alegría, algunos son muy aburridos”.

GMS75: “Chispilla”.

GMS85: “Eso de que llegan hablando mal de su día por ejemplo ‘he tenido 2 horas con esos de 2do. Y han estado ahí liándola’ y vienen todos amargados y ya tú no te dan ganas de nada. El problema es que te lo transmiten y entonces eso, el profesor tiene que venir fuerte, máximo de energía, alegre, simpático, que conecte contigo, que te haga participar, que te motive, esas cositas muchos les falta, la motivación personal sobre todo”.

GMS75: "Motivación, porque viene de darte la clase toman sus cosas y se marchan".

GMS85: "Les falta eso de conectar con los alumnos".

GMS114: "Ahora mismo le falta implicarse más con los alumnos, con su asignatura".

Para GM, los profesores son percibidos como profesionales que no tiene actitud positiva en su labor diaria. Por lo tanto, los alumnos señalan que lo que le hace falta es cambiar de actitud cuando están con ellos, así, la alegría, la chisquilla, cargado de energía, dinámico, son habilidades sociales que debe tener para conectar con ellos. Para los alumnos de GM es necesario que el docente conecte con ellos, que ellos puedan percibir que el profesor se implica tanto con la asignatura que esta energía se transmite positivamente a ellos.

La segunda pregunta es "¿Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases de un profesor?". En la tabla N° 90, podemos apreciar una frecuencia significativa de 2 sujetos que indica que lo que le sobra al profesor es "hablar mucho". Las frecuencias de menor intensidad corresponde a 1 sujeto que expresa "mucho parte", un sujeto que indica "ego", un sujeto que expresa "nada".

Los sujetos de GM expresan para la tendencia "hablar mucho" lo siguiente:

GMS46: "Lo técnico eso de hablar, hablar y hablar que ya uno se aburre".

GMS75: "Hay veces que saben mucho del tema y se van, se van hablando de eso y te preguntas pero ¿eso de donde viene? De qué estamos hablando".

Así, para los alumnos de GM al profesor le sobra es la abundancia de información y sobreexposición de contenido.

En resumen, podemos decir que, para GM, es importante que un profesor tenga y manifieste una actitud positiva e implicancia con su asignatura para que el alumno lo perciba positivamente y así, se motive durante la clase. Por otro lado, el profesor habla demasiado durante el desarrollo de la clase esto produce desmotivación en los alumnos. Los mensajes son abundantes en información y sobreexponen el contenido.

Finalmente, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 43, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para

la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" de la categoría "Metodología de enseñanza/aprendizaje" [ITEMETCON].

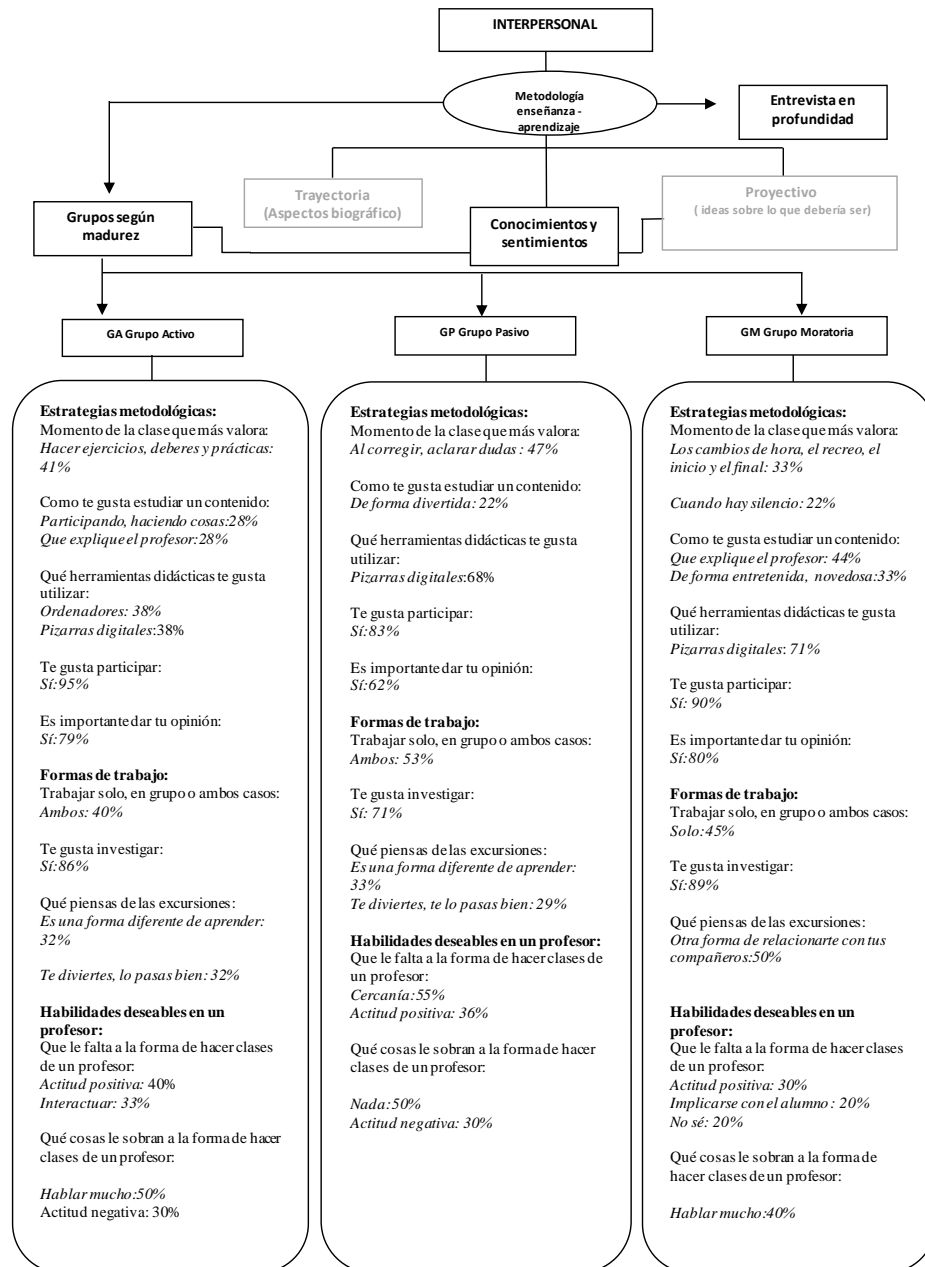


Figura Nº 43: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]

4.3.3.2.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, presentando la tabla N° 91 en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez a partir del análisis individual.

Metacategoría Interpersonal		
Categoría metodología enseñanza-aprendizaje		
Subcategoría Conocimientos sentimientos		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
Estrategias metodológicas		
<i>Momento de una clase que más valora</i>	Hacer ejercicios, deberes y prácticas	GA
	Al corregir, aclarar dudas	GP
	Los cambios de hora, el recreo, el inicio y el final	GM
<i>Cómo te gusta estudiar un contenido</i>	Cuando hay silencio	GM
	Participando, haciendo cosas	GA
	Que explique el profesor	GA - GM
	De forma divertida	GP
	De forma entretenida, novedosa	GM
<i>Qué herramientas didácticas te gustaría utilizar</i>	Pizarras digitales	GA – GP – GM
<i>Te gusta participar</i>	Ordenadores	GA
	Sí	GA – GP – GM
	Es importante dar tu opinión	GA – GP – GM
Formas de trabajo		
<i>Te gusta trabajar solo en grupo o en ambos casos</i>	Ambos casos	GA – GP
	Solo	GM
	Sí	GA – GP – GM
<i>Te gusta investigar</i>		
<i>Qué piensas de las excursiones</i>	Es una forma diferente de aprender	GA-GP
	Te diviertes, lo pasas bien	GA-GP
	Otra forma de relacionarte con tus compañeros	GM
Habilidades deseables en un profesor		
<i>Qué le falta a la forma de hacer clases de los profesores</i>	Actitud positiva	GA – GP - GM
	Interactuar	GA
	Cercanía	GP
	Implicarse con el alumno	GM
	No sé	GM
<i>Qué cosas le sobran a la forma de hacer clases de un profesor</i>	Hablar mucho	GA-GM
	Actitud negativa	GA - GP
	Nada	GP

Tabla N° 91: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]

En la tabla N° 91, podemos ver que para el ámbito “Estrategias metodológicas”, los grupos de madurez tienen preferencias diferentes en cuanto al momento de la clase que más les gusta.

Así, para GA, el momento de hacer “ejercicios”, “deberes” y “prácticas” son los momentos más valorados y tienen directa relación con el proceso de aprendizaje. A su vez, el grupo GP valora el momento de “corregir deberes” y “aclarar las dudas”, también estos momentos se relacionan con el proceso de aprendizaje pero específicamente con la retroalimentación del hacer.

Finalmente, GM el momento que más valora es cuando hay “silencio” y cuando la clase termina. Así, ellos mencionan los “cambios de hora”, “el recreo”, el “inicio y el final” de una clase.

Respecto a cómo les gusta ver un contenido GA señala que “participando”, “haciendo cosas” y cuando “explica el profesor”. A los alumnos de GP, les gusta estudiar un contenido de “forma divertida”. Finalmente, para GM, la forma en que le gusta aprender un contenido es que lo “explique el profesor” y de forma “entretenida y novedosa”.

Todos los grupos sin diferencia de estatus expresan que las herramientas que gustaría usar son las “pizarras digitales”, solamente GA expresa que le gustaría utilizar “ordenadores”.

Respecto a la participación en clases todos los grupos señalan que “sí” les gusta participar ya que es importante “dar su opinión” durante el desarrollo de la clase.

El segundo ámbito es “formas de trabajo” aquí podemos ver que solamente GA y GP tienen tendencia a valorar “ambas” formas de trabajo (el trabajo en grupo y solo), mientras que GM expresa que prefiere trabajar “solo”. Además, todos los grupos sin diferencia de madurez, señalan que les gusta “investigar”.

Otra forma de trabajo como las excursiones son valoradas por todos los grupos de madurez. Para GA y GP, una excursión es “una forma diferente de aprender”, además “te diviertes” y “lo pasas bien”. Para GM, es otra forma de relacionarte con tus compañeros.

El último ámbito para esta subcategoría es “habilidades deseables en un profesor”. En cuanto a lo que le falta a la forma de hacer clases de un profesor, todos los grupos, sin diferencia de estatus, expresan que al profesor le hace falta una “actitud

positiva”. GA agrega que lo que le hace falta es “interactuar”. GP señala que le hace falta la “cercanía” hacia el alumno, mientras que GM, expresa que le hace falta “implicarse con el alumno”.

En cuanto a lo que le sobra a la manera de hacer clases de un profesor GA y GM expresan que le sobra “hablar mucho” durante el desarrollo de las clases, GA y GP expresan que les sobra “actitud negativa” y GP señala que no le sobra nada.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las preguntas de cada ámbito serán analizadas con la intención de apreciar desde los conocimientos y sentimientos de las experiencias de los sujetos, las metodologías aplicadas por los docentes y que ellos experimentan a diario en la clase, si esto influye en su aprendizaje u otros ámbitos como la relación educativa con el profesor y compañeros.

A través de este análisis pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

A. Análisis comparativo respecto al ámbito "Estrategias metodológicas"

En el siguiente gráfico N° 74, mostramos comparativamente las ideas que tienen los sujetos en el ámbito de las estrategias metodológicas empleadas en aula, reconociendo diferencias y similitudes entre los grupos de madurez.

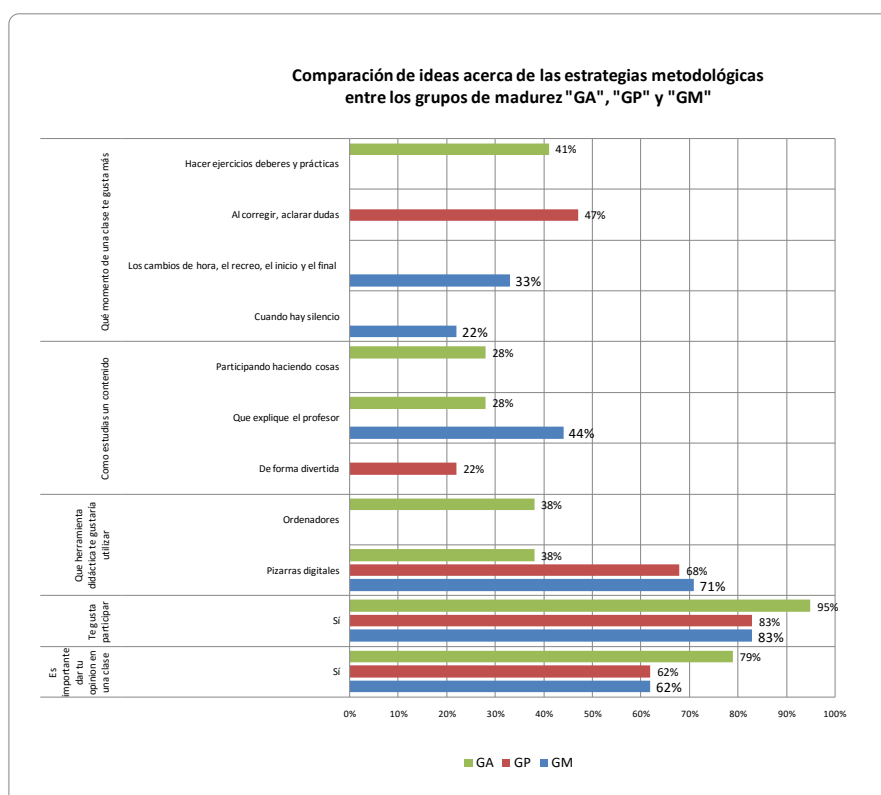


Gráfico N° 74: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores

En el gráfico N° 74, podemos apreciar las diferencias en las ideas que emergen desde los análisis individuales de los diferentes grupos de madurez, hacia las preguntas que hemos formulado para el ámbito “Estrategias metodológicas”.

En la primera pregunta, “¿Qué momento de una clase te gusta más?”, GA señala con un 41% que el momento que más le gusta de una clase es ponerse a “hacer ejercicios, deberes y prácticas”. Por su parte, GP ha indicado que el momento es “al corregir, aclarar dudas” con un valor de 47%. Finalmente, GM expresa que los momentos que le gustan de una clase son “los cambios de hora, el recreo, el inicio y el final” con una frecuencia de 33%.

Es interesante la tendencia de las ideas que tiene los grupos de madurez para esta pregunta, ya que claramente todos ellos presentan diferencias. GA valora el momento en que se pone en práctica lo enseñado por el profesor, para este grupo el hacer es fundamental para aprehender un contenido y más aún cuando se está junto al profesor. Para GP, la figura del profesor es fundamental para integrar un aprendizaje, es el referente para comprobar si ha aprendido. Podemos deducir que el estatus de madurez de “aceptación” al cual pertenecen los sujetos de GP, se hace evidente en este momento de la clase, ya que él espera la guía y aprobación del profesor ante el logro de sus aprendizajes.

Finalmente, en GM, podemos apreciar que para estos sujetos, la clase parece no ser de su agrado ya que valoran los momentos en que se acaba la clase y aquellos en que el ambiente es diferente ya sea que se está “en silencio” o es más agradable para desarrollar una actividad (música de fondo). Para GM, la relación interpersonal, sobre todo, aquella que parece ser desagradable por los conflictos o la rutina propia de una clase tradicional, es rechazada.

La segunda cuestión que le hemos planteado para este ámbito fue “¿De qué manera prefieres ver o estudiar un contenido?”. En el gráfico N° 74, podemos ver que, para GA, un 28% indica que lo prefiere hacer “participando”, “haciendo cosas” y con un 28% “qué explique el profesor” son las dos ideas que responden a esta cuestión. GP expresa con un 22% que le gusta ver un contenido de “forma divertida” y GM con un 44% expresa que le gusta que lo “explique el profesor”.

GA reafirma que es importante escuchar las explicaciones del profesor también lo es poder participar y hacer cosas ya que a través de estas acciones sienten que logran aprender. Así, para GA, las metodologías deben ser activas y una clase debe tener en cuenta un momento para el trabajo del profesor como para el trabajo personal con el objetivo de aprender.

Para GP, es importante que un profesor transmita la importancia de aprender el contenido, a través de una actitud positiva en que él (alumno) como receptor pueda estimularse y aprender el contenido. Podemos decir entonces, que para estos sujetos la responsabilidad de aprender un contenido recae en el rol que cumple el profesor, al parecer no adoptan compromisos personales de trabajo escolar.

Finalmente, GM valora que la explicación de un profesor sea significativa y simple. Que tenga la paciencia de repetir las explicaciones y que utilice metodologías entretenidas, novedosas. Al igual en GP para estos sujetos son importantes las metodologías y el rol que cumple el profesor al aprender un contenido. El aprendizaje de este debe partir de una base significativa, es decir, que el contenido y la explicación de este tengan relación con la realidad.

La tercera pregunta es "¿Qué herramientas te gustaría utilizar?". En el gráfico N° 74, podemos ver que GA, presenta una tendencia similar de utilizar, tanto "ordenadores", como "pizarras digitales" durante el desarrollo de una clase. Ambas preferencias cuentan con un 38% de preferencia entre los estudiantes de GA. Por otro lado, GP indica que las "pizarras digitales" son una de las herramientas que gustaría utilizar. Esta tendencia se ve representada en "GP" con un 68% de preferencia. Finalmente, GM tiene la misma preferencia que GP, es decir, utilizar "pizarras digitales" con una tendencia de un 71%.

En sus argumentos. GA ha indicado que ambas herramientas permiten interactuar y capturar completamente su atención ya que tiene muchas ventajas que enriquecen al contenido que se quiere estudiar. Esta idea es similar en GP y en GM.

Por lo tanto, el uso de esta tecnología trasciende a los estatus de madurez.

Las dos últimas preguntas serán analizadas paralelamente ya que, en cierto modo, tienen relación directa.

Para la primera pregunta, "¿Te gusta participar?", los sujetos de GA expresan a través de su tendencia significativa de un 95% que "sí" les gusta participar. Así también, GP con un 83% y GM con un 83% expresan la misma tendencia positiva al indicar que "sí" les gusta participar.

Para la segunda pregunta, "¿Es importante dar tu opinión en la clase?", todos los grupos presentan una valoración positiva. GA con un 79%, GP con un 62% y GM con un 62% expresan que "sí" es importante.

A través del análisis individual GA ha indicado que durante el desarrollo de una clase la participación permite construir el conocimiento entre todos ya que a través de

las experiencias de los profesores y de las inquietudes que se generan durante el desarrollo de la clase, esta se vuelve dinámica y permite construir un buen aprendizaje. Para GA, expresar lo que se piensa permite, permite un desarrollar un proceso dinámico personal e interpersonal. Este proceso comprende exponer ideas, debatir ideas, conocer las ideas de los demás, reafirmar las ideas personales y acercar la relación profesor-alumno.

Para GP, la participación permite comprobar si un contenido está siendo mal o bien adquirido por el alumno al resolver dudas y compartir inquietudes. Respecto a dar su opinión en clases, para estos sujetos es importante hacerlo, porque les permite relacionarse con el profesor, reconocer la diversidad de las ideas individuales y dinamizar la clase al exponer inquietudes otros se motivan hacerlo.

Para GM, la participación aporta dinamismo y diversión a una clase, ya que se conocen las ideas de los demás y, entre todos, se resuelven dudas. Respecto a dar su opinión personal, los sujetos señalan que esto da la posibilidad de crear debates, reconocer el pensamiento de los demás y aprender a respetar las ideas, exponer y defender diferencias.

Con todas las tendencias de los grupos aquí expuestas, podemos reconocer cuáles son los componentes motivacionales frente a los componentes cognitivos de los estudiantes implicados frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, podemos reconocer cuáles son las estrategias de aprendizaje en cada uno de los grupos de madurez y cuáles son las líneas metodológicas que, desde sus experiencias, prefieren.

Respecto a la motivación, se reconocen dos tipos: la intrínseca y la extrínseca. Esta diferencia es señalada por autores como Woolflok (2006); Alonso-Tapia (1995); Huertas (1997), entre otros. De la primera, podemos decir que son todas aquellas acciones que el sujeto realiza por el interés que genera la propia actividad considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. Mientras que la segunda, es aquella que lleva al individuo a realizar una acción para satisfacer otros motivos que no se relacionan con la actividad en sí misma, sino más bien, con la consecución de otras metas. En el campo de la educación, se reconocen como sacar buenas notas, lograr el reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar algo a cambio, etc.

A través del análisis comparativo, podemos señalar que en todos los grupos de madurez se reconoce la motivación extrínseca, donde el objetivo de estos estudiantes es lograr el aprendizaje. Tanto en GA como en GP, al reconocer los momentos que más le gustan de una clase, cómo ver un contenido, el uso de herramientas, participar y dar su opinión, tienen como objetivo el éxito en el aprendizaje. Si bien GM presenta las mismas tendencias que los demás grupos frente a la motivación extrínseca, se aprecia la diferencia al señalar que no hay un momento de la clase que lo motive o que le guste.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, estas son entendidas como el conjunto organizado con que cuenta el estudiante para lograr con eficacia el logro de objetivos de los estudios en el contexto en que se encuentra. Con esto queremos decir, que se deben reconocer qué estrategias integran las habilidades y técnicas eficaces para aprender (García y Pintrich, 1993).

Las estrategias de aprendizaje integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo. En este caso, el nivel de importancia que tiene la relación con el profesor y con los compañeros durante el desarrollo de la clase, para cada grupo de madurez (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), es fundamental para el logro de aprendizaje. Así también, se encuentran los elementos metacognitivos, en este caso, la importancia que tiene para cada grupo de madurez, participar y dar su opinión durante el desarrollo de la clase (“tomar decisiones y evaluarlas”, lo que implica la autorregulación del alumno). Respecto a elementos cognitivos, observamos, en este caso, el desarrollo de los deberes, el uso de tecnología (“poder”, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) (Abascal, 2003; Gargallo, 2000).

Finalmente, se distinguen las preferencias metodológicas para cada grupo de madurez. Aquí, se infieren dos modelos de preferencia, uno centrado en la enseñanza que es el modelo de carácter tradicional, centrado en el profesor, el que transmite información. Y otro centrado en el aprendizaje centrado en un modelo constructivista, concentrado en el alumno, facilitador de aprendizaje (Alonso y Méndez, 1999; García-Valcárcel, 1993; Monereo y Pozo, 1997).

En GA podemos apreciar los dos modelos metodológicos ya que ellos valoran tanto la explicación de los profesores como el poder hacer, poner en práctica lo que se

aprende. En GP valoran el modelo centrado en la enseñanza y GM valora ambos modelos de enseñanza.

B. Análisis comparativo respecto al ámbito "Formas de trabajo"

En el gráfico N° 75, podemos apreciar la tendencia de ideas que emergen para cada uno de los grupos de madurez en el ámbito "Formas de trabajo".

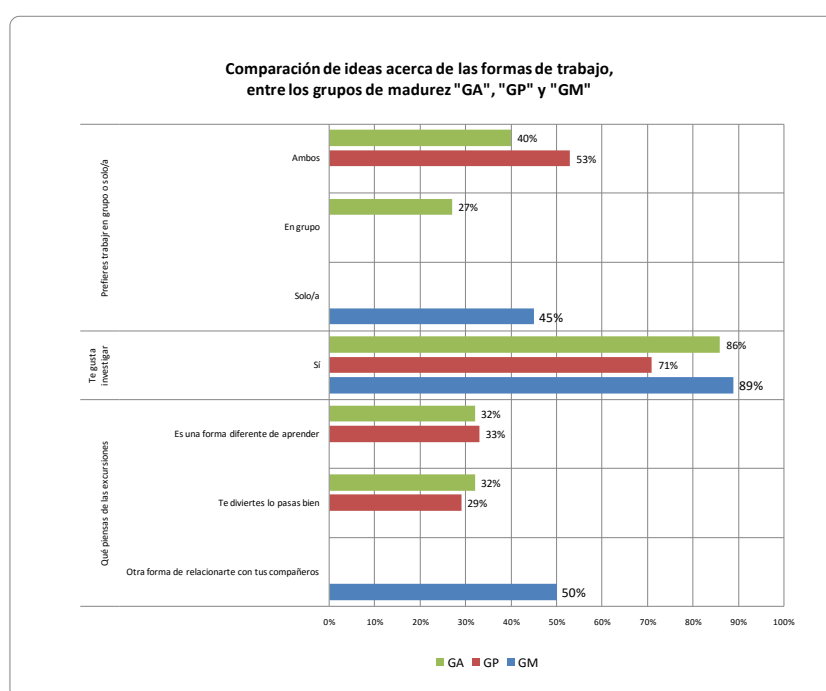


Gráfico N° 75: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de la forma de trabajo de los alumnos

En el gráfico N° 75, podemos ver la comparación del registro de ideas que tienen los sujetos acerca de tres formas de trabajo. La primera pregunta es "¿Qué prefieres, trabajar solo, en grupo o ambos casos? ¿Por qué?".

El grupo GA indica, con un 40% que prefiere ambos tipos de trabajo. Y con un 27% ha expresado que también gusta de trabajar en grupo. GP manifiesta con un 53% que gusta de trabajar de ambas formas. Mientras que GM expresa con un 45% que prefiere trabajar solo.

Para GA, ambas formas de trabajo son buenas indican que el trabajo en grupo es divertido, es una forma de compartir, de proyectar valores (compromiso, tolerancia, solidaridad), de comprender, de conocer las ideas y otras formas de trabajo. También es un momento en que se pueden vivir conflictos pero que son evitados. Para los estudiantes de GA es importante, con el tiempo, desprenderse de esta forma de trabajo hacia la autonomía asumiendo desafíos personales.

En GP la preferencia es trabajar de ambas formas, destacan que trabajar en grupo es una instancia para poder expresar ideas y formas de trabajo personal. Destacan los aspectos negativos de esta forma de trabajo estas son, asumir la falta de compromiso personal de algunos compañeros, grupos de trabajo con muchos integrantes y los niveles de exigencia de la tarea encomendada.

Por su parte GM expresa en su tendencia que prefiere trabajar solo, les desagradan lo problemas que genera la falta de compromiso de algunos compañeros. Prefieren trabajar solos, concentrarse en la tarea que emprenden y no perder tiempo en conversaciones con los demás compañero. Conocer el estatus de madurez ha permitido volver a reconocer la tendencia de GM ante la problemática de las relaciones interpersonales.

Autores como Domingo (2008); Bund (2008); Dorado (2011); Lobato (1997); Pujolas (2012). Señalan las múltiples bondades que presenta el hecho de trabajar juntos (grupos o equipos) en aula: permite implicarse más con el aprendizaje, permite la participación de todos los estudiantes, incrementa el nivel de aprendizaje a través de la interacción, mejora la comprensión de un contenido a través del lenguaje de los compañeros (informal). Permite la preparación como futuros ciudadanos, desarrollar un lenguaje cívico, motiva a perseguir objetivos comunes, a preocuparse por los demás, etc. Todas estas bondades permiten desarrollar competencias básicas en los alumnos.

Los grupos de madurez GA y GP están de acuerdo con esta forma de trabajo y a través de sus experiencias mencionan sus cualidades positivas y negativas, ellas tienen relación con las cualidades mencionadas por los autores del párrafo anterior.

Sin embargo, una de las cualidades que menciona Domingo (2008: 234) es que el trabajo en equipo permite mejorar aspectos de la comunicación interpersonal, la

capacidad de escuchar, la confianza, la toma de decisiones en común, la resolución de conflictos, etc. Ante estas cualidades podemos comparar el grupo GM quien indica que prefiere trabajar solo, evitar los conflictos con los compañeros, centrarse en su tarea, no perder tiempo en conversaciones. Así, podemos decir que GM vuelve a demostrar su tendencia a evitar las relaciones interpersonales.

La segunda pregunta es "¿Te gusta investigar?" En el gráfico N° 75, podemos ver que todos los grupos de madurez sin diferencia de estatus afirman que "sí" les gusta. GA presenta una frecuencia de 86%, GP una frecuencia significativa de 71% y, finalmente, GM presenta una frecuencia de 89% frente a esta forma de trabajo.

Desde el análisis individual de los grupos de madurez podemos ver que GA, señala que investiga cuando el tema o contenido es de su interés personal.

GP expresa que es una forma de trabajo frente al estudio, les permite profundizar contenidos y sacar sus propias conclusiones.

GM indica que gusta de esta forma de trabajo, tienen iniciativa para profundizar un contenido más allá del aporte de una clase.

Para Belmonte (2011) indica que investigar es una forma de hablar con la naturaleza, con la sociedad, con el conocimiento ya existente en las bibliotecas y poder escribir lo que aún no se ha escrito.

Para Ballesteros (2013) el trabajo basado en investigación permite desarrollar el currículo de las asignaturas y el desarrollo de los alumnos porque favorece el trabajo interdisciplinario, el trabajo cooperativo, despierta interés por aprender nuevos conocimientos, potencia la creatividad, estimula el trabajo en equipo, mejora la expresión oral y mejora la autoestima.

Para este autor, más que centrarse en el qué investigar es importante centrar la atención en el alumno y en motivarlo a través de ejemplos de la vida cotidiana. A ello podemos agregar que desarrollar un trabajo de aula basado en la investigación también favorece el acto de cuestionarnos, validar los momentos en que los alumnos se hacen preguntas a sí mismos acerca de la realidad natural y social que le rodea, con ello se

evita el aprendizaje memorístico basado en la rutina del estudio permanente, en pos de la reflexión y la interacción.

Según Padrón (1994:32):

"La investigación en el aula se entiende como la actividad compleja que exige a quien la realiza un claro entendimiento y una voluntad tenaz, es un proceso generador de conocimientos científicos, culturales y tecnológicos, que den respuesta a la problemática social que se vive".

A partir de las tendencias de los diferentes grupos de madurez, podemos decir que al parecer el trabajo de investigación no es una forma cotidiana de trabajo en aula, ya que todos los grupos manifiestan que les gusta investigar pero que lo hacen de una manera informal. Más bien es una “búsqueda de información” para profundizar un contenido más que un trabajo riguroso propio de esta forma de búsqueda de conocimiento.

La investigación como herramienta didáctica permite al profesor asumir el rol de mediador y motivador ante cualquier hecho de la realidad que considere importante de ser investigado y con ello el alumno poder buscar, producir y construir conocimiento.

Cañal y colaboradores (1997), indican que el docente debe valerse de técnicas que propicien la investigación en el aula. Asimismo el proceso investigativo desea el descubrimiento, la construcción y adquisición de conocimientos.

La última pregunta para el ámbito “formas de trabajo” es “¿Qué piensas de las excursiones?” En el gráfico N° 75, podemos ver que, GA presenta dos tendencias de ideas de valor similar. Así, el 32% de los sujetos señalan que las excursiones son “una forma diferente de aprender” y “te diviertes lo pasas bien”. GM señala con un 33% que las excursiones son una “forma diferente de aprender” y “te diviertes y lo pasas bien”. Finalmente, para GM, las excursiones son “otra forma de relacionarte con los compañeros” esta idea presenta una frecuencia de 50%.

Desde el análisis individual de los grupos podemos decir que, para GA, una excursión es una forma significativa de aprender, estar juntos con sus compañeros en otro entorno favorece las relaciones interpersonales.

Para GP, una excursión permite aprender de manera significativa, el aprendizaje es divertido, cambiar el contexto permite mejorar la relación interpersonal tanto con los compañeros como con los profesores.

Para GM, las excursiones permiten cambiar el contexto aula por otro más distendido que favorece conocer gente de otros institutos, mejora el comportamiento los compañeros que se portan mal, mejorar las relaciones interpersonales cuando vuelven al aula.

Cándido y Palacio (1999), las excursiones devuelven al mundo exterior la facultad que había perdido, permitiéndole actuar con renovada energía sobre nuestros sentidos. Así, campos, fábricas, museos u otros entornos donde se pueda aprender algo se convierten en una enseñanza concreta. Las excursiones radican en el método intuitivo del cual las excursiones son es el complemento más perfeccionado. Garrido y otros (2010: 268), señalan que los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza son el “Método Intuitivo: donde se parte de actividades experimentales y experiencia reales. Mientras que el Método Simbólico o Verbalístico: donde todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase”.

Una planificación adecuada para la primera etapa, durante el desarrollo y etapas posteriores puede sacar enormes utilidades a una excursión ya que ella estimula la percepción, la atención, el juicio, la observación, la razón, etc. (Wass,1992; Nico,1990) Para los profesores significa contar con conocimientos previos y precisos que le den la seguridad para realizar excursiones, como por ejemplo asumir una responsabilidad tutorial ante el comportamiento y auxilio de los menores en caso de necesitarlo. Pero sin duda las ventajas educativas de una excursión bien planificada son inmejorables para el aprendizaje.

Wass (1992:63) señala:

“Al examinar el entorno, proporcionamos a los alumnos una oportunidad de ejercer sus destrezas en situaciones en que es preciso resolver problemas reales. (...) al sacar del aula a los chicos les ponemos en contacto con experiencias auténticas a las que quizá responderán de una manera creativa que puede al mismo tiempo ampliar destrezas específicas y promover su desarrollo personal. Algunas de las mejores

poesías que he leído fueron inspiradas por una visita nocturna a un pizarral abandonado. ¡Y he conocido a chicos tan absortos en la realización de un boceto con cristales rotos en un entorno industrial que se olvidaron de la hora de comer!”

Recordemos que los grupos de madurez GA y GP han señalado que valoran las excursiones como “una forma diferente de aprender”, para GM, la excursión permite mejorar las relaciones entre los compañeros. Las tendencias de las ideas de los grupos de madurez se dirigen hacia dos líneas, una es el aprendizaje (diferente) del objeto visitado y otra hacia las buenas relaciones interpersonales entre los compañeros. Estas últimas son la principal necesidad en el grupo de madurez GM como lo hemos comprobado en preguntas anteriores y al parecer las excursiones favorecen el desarrollo de estas habilidades para este grupo de madurez. Es importante considerar esta valoración que ha expresado el grupo GM ya que autores como Nico (1990), describen el desarrollo de valores intelectuales, morales y sociales pero enfocados a los objetos de estudio visitados, más que a las posibilidades de relación interpersonal que emerge desde esta forma de trabajo.

C. Análisis comparativo respecto al ámbito "Habilidades deseables en un profesor"

En el gráfico N° 76, podemos apreciar la tendencia de ideas que emergen para cada uno de los grupos de madurez, desde los análisis individuales.

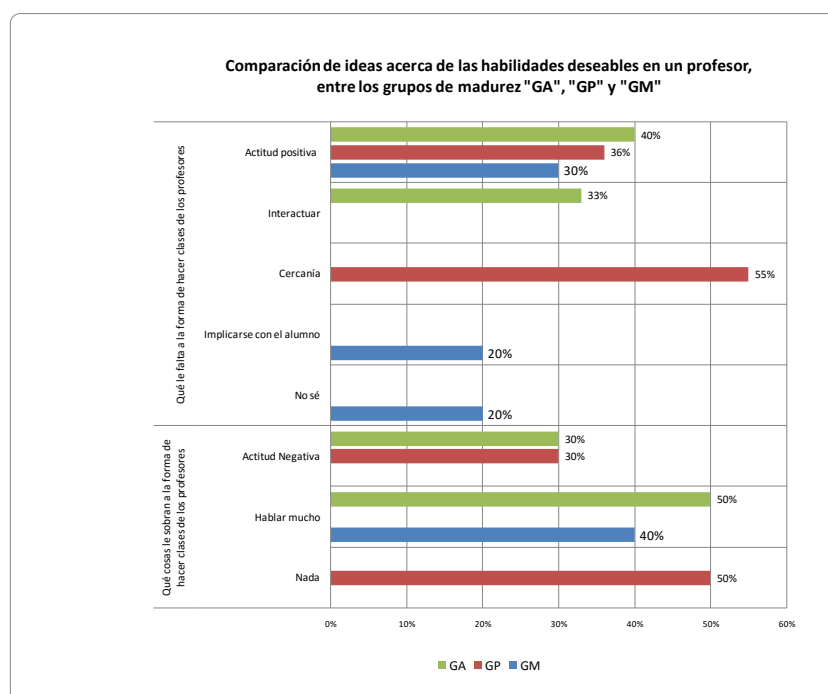


Gráfico N° 76: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de las habilidades deseables en un profesor

En el gráfico N° 76, podemos ver la comparación del registro de ideas de mayor frecuencia que tienen los sujetos acerca de tres formas de trabajo.

En la primera pregunta "¿Qué le falta a la forma de hacer clases de los profesores?", el grupo GA indica, con un 40% que lo que le falta a los profesores es "actitud positiva" y con un 33% indican que lo que le falta a los profesores es "interactuar" con los alumnos. Por su parte, GP expresa a través de un 36% que lo que le falta a los profesores es "actitud positiva" y con un 55% "cercanía". GM señala, con un 30%, que lo que le falta a los profesores es "actitud positiva" y presenta dos tendencias de un 20% que expresa "implicarse con los alumnos" y "no sé".

La segunda pregunta es "¿Qué le sobra a la forma de hacer clases de los profesores?". El grupo de madurez GA señala, con un 50%, que lo que le sobra es

“hablar mucho” y con 30% su “actitud negativa”. Para GP, al profesor no le sobra “nada” y con una tendencia de un 30% su “actitud negativa”. GM ha expresado que lo que le sobra al profesor es “hablar mucho”.

Desde el análisis individual de los grupos podemos señalar que para el grupo de madurez GA señala que es importante que un profesor tenga una actitud positiva hacia lo que enseña para, así motivar a los alumnos que presencia su clase, la que debe ser interactiva. Por otro lado, para los alumnos de GA el profesor debe hablar menos para que durante el desarrollo de la clase se puedan desarrollar actividades y, así, no sentir tan pesadas las horas de la asignatura.

Para el grupo de madurez GP, es importante que un profesor tenga habilidades sociales que les permita ser cercano con el alumno durante el desarrollo de una clase. De esta manera el profesor debe mantener una actitud positiva que significa prestar más atención al alumno, ser más divertido, evitar el enfado y acercar el lenguaje formal a uno más informal produciría cercanía para comprender un contenido. Para los alumnos de GP a los profesores no les sobra nada, pero hay algunos que indican que lo que les sobra es una actitud negativa.

Finalmente, GM indica que es importante que un profesor manifieste una actitud positiva y se implique con su asignatura para que los alumnos lo perciban positivamente y, así, motivarse durante la clase. Por otro lado, los estudiantes de GM expresan que el profesor habla demasiado durante el desarrollo de la clase y esto produce desmotivación en los alumnos. Los mensajes son abundantes en información y sobreexponen el contenido.

La base teórica que hemos desarrollado en la fase uno de la presente investigación, específicamente en el apartado “Neurociencia y educación” afirma, a través de diferentes experimentos como los de Rizzolatti, 2006; Rizzolatti y Sinigaglia (2010); Damasio (2010); Iacoboni (2009), la importancia que ha tenido el descubrimiento de las neuronas espejo, ya que ellas permiten interpretar y comprender los mensajes implícitos en una relación.

Damasio (2010:168) indica:

“Las explicaciones de neuronas espejo han hecho hincapié en la función que este tipo de neuronas puede desempeñar al permitirnos comprender las acciones de otros colocándonos en un estado corporal comparable”.

Las neuronas espejo son esenciales para la necesidad que tienen los humanos de encuadrarse lo más armónicamente posible en el contexto social. Su función es facilitar y hacer expeditas las relaciones entre humanos, pues estas neuronas comprueban que nuestra biología está hecha y adaptada para que vivamos en comunidad.

Surgen así, respuestas para las inquietudes de siempre, respecto a cuán importante puede ser el entorno respecto a las personas y las personalidades que crean los ambientes, los contextos, los climas.

A través de las ideas generadas desde estas dos preguntas, los estudiantes de todos los grupos de madurez, han señalado la importancia que tiene para ellos que los profesores mantengan una actitud positiva. Tanto GA como GM expresan que si el profesor mantiene una actitud positiva hacia la clase y hacia la asignatura ellos sentirán la misma motivación. A su vez los estudiantes de GA y GP han señalado que a los profesores les sobra la “actitud negativa”. Al parecer la disposición negativa que expresa el profesor hacia su propio hacer y el enfado, son algunas cuestiones observadas por los alumnos y que, por lo tanto, disponen negativamente al alumno hacia el desarrollo de una clase.

Estas ideas pueden ser justificadas a través de las investigaciones que han realizado los neurocientíficos anteriormente citados. Cual sea el entorno del que proceda el alumno es solo un punto de partida para desarrollar su potencial. Es la empatía de directivos y docentes la que debe promover el cambio, encender el fuego desde una actitud positiva. Según las neuronas espejo, si esto ocurriera, este fuego se propagaría como un contagio viral a cada uno de los participantes del proceso educativo. Y sea esto, entonces, una base biológica importante para comprender la relación educativa. Desde aquella moralmente reprochable hasta la más respetuosa y admirable negociación que procura la autonomía y la armonía del desarrollo de los alumnos.

“La comprensión inmediata, en primera persona, de las emociones de los demás posibilitada por el mecanismo de las neuronas espejo constituye, además, el

prerrequisito fundamental del comportamiento empático que subyace en buena parte de nuestras relaciones interindividuales" (Rizzolatti, 2006:182).

Aún así, con lo expuesto anteriormente, no podemos dejar de considerar, que a través de las ideas de los alumnos, subyace la problemática docente del déficit motivacional del profesorado hacia su actividad profesional. Silvero-Miramón (2007) indica que este déficit es provocado por el desarrollo de creencias de autoeficacia negativa. El estrés es asociado a la baja motivación intrínseca como consecuencia del desarrollo de bajas creencias de eficacia y del desarrollo de metas que impliquen un desafío y posibilidad de mejora y formación. Estos profesores no son capaces de realizar su trabajo, no se implican en el logro de los objetivos, y no recibe la recompensa del éxito y no se siente motivado.

Deci y Ryan (2000) afirman que una de las fuentes principales del estrés y, en general, de la generación de estados psicológicos negativos es la privación de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión afectiva, que provocan la generación de un déficit motivacional. Por tanto, determinadas manifestaciones emocionales, especialmente la actitud del profesor hacia los alumnos, pueden estar indicando además de una carencia motivacional o un bajo nivel de satisfacción, la existencia de elementos estresores.

Merino (2015) señala que las situaciones problemáticas que son agentes estresores en los docentes son: recortes en el salario, excesivo papeleo, sin reconocimiento, poca participación de los padres, alumnos conflictivos, los que no quieren cambiar, aumento de horas, imagen pública negativa, intereses políticos, desmotivación de alumnos, falta de tiempo, dar clases, y efectos de vivir de un evento crítico. Los profesores se ven enfrentados a factores administrativos, políticos, sociales y a los que se generan en el aula, en las situaciones problemáticas mencionadas anteriormente se puede reconocer “la desmotivación del alumno”, “alumnos conflictivos” y “dar clase” problemáticas del docente que los estudiantes, a través de sus relatos, también perciben como problemáticas.

En la siguiente tabla N° 92, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Conocimientos y

sentimientos", perteneciente a la categoría "Metodología de enseñanza/aprendizaje" [ITEMETCON].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación metodología enseñanza-aprendizaje			
<i>Estrategias metodológicas: Momentos que valora de una clase</i>	GA y GP valoran la presencia del profesor para poder aprender	GA - GP	
	GA valora el momento de las actividades, el hacer es fundamental para aprehender un contenido	GA	
	GP valora el momento de corregir y comprobar si ha aprendido	GP	
	GP muestra depender de la guía y aprobación del docente	GP	
	GM es indiferente al desarrollo de una clase. valora momentos de silencio y agrado	GM	
	GA y GM valoran la explicación del profesor	GA - GM	
	GA valora la participación y el hacer para poder aprender	GA	
	GP valora la diversión para aprender un contenido	GP	
	GA expresa que la clase debe dividirse en una parte explicación y en una parte de actividades	GA	
	GP expresa que el profesor debe transmitir una actitud positiva hacia el contenido, así también ellos se sentirán motivados	GP	
	Para GP, la responsabilidad de aprender un contenido es del profesor, estos sujetos no expresan qué harían ellos para aprender el contenido	GP	
	GM valora la explicación simple y comparaciones del contenido con la vida real	GM	
	Para todos los grupos de madurez, las pizarras digitales son un medio tecnológico que permite captar por completa la atención del alumno y enriquecen la exploración del contenido.	GA – GP - GM	
	Para GA, la participación permite construir conocimiento entre todos. La experiencia de los profesores y las inquietudes de los alumnos se complementan y proporcionan dinamismo a la clase.	GA	
<i>Cómo prefieres aprender un contenido</i>	Para GP, la participación permite instancias de comprobación del conocimiento al resolver dudas	GP	
	Para GM, la participación aporta dinamismo y diversión a una clase ya que se conocen las ideas de los demás y se resuelven dudas	GM	
	Para GA y GM, la participación proporciona dinamismo a la clase	GA - GM	
	Para todos los grupos de madurez la participación permite resolver dudas	GA-GP-GM	
	Para GA, opinar permite desarrollar un proceso dinámico personal e interpersonal. exponer ideas, debatir ideas, reafirmar ideas personales, acercar la relación profesor-alumno	GA	
	Para GP, opinar permite relacionarse con el profesor, reconocer la diversidad de ideas, dinamizar la clase y motivar a que otros expresen lo que piensa.	GP	
	Para GM, opinar abre el debate, reconocer el pensamiento de los demás, aprender a respetar ideas, exponer y defender diferencias	GM	
	Para todos los grupos de madurez opinar dinamiza el desarrollo de una clase	GA-GP-GM	
	Para GA y GM, opinar permite abrir el debate	GA-GM	
	Para GA y GP, opinar acerca la relación profesor-alumno	GA-GP	
	Para todos los grupos de madurez opinar durante el desarrollo de una clase permite conocer y respetar las ideas de los demás	GA-GP-GM	
	Los grupo GA y GP” prefieren ambas formas de trabajo	GA-GP	
	GM expresa que prefiere trabajar solo	GM	
<i>Formas de trabajo: Trabajar solo, en grupo, ambos casos</i>			

<i>Te gusta investigar</i> <i>Qué piensas de las excursiones</i>	Para GA, trabajar en grupo es divertido, se proyectan valores, se conocen y comprender ideas y conocer otras formas de trabajo	GA	
	Para GP, trabajar en grupo permite exponer ideas y formas de trabajo personal	GP	
	Para GA y GP, trabajar en grupo presenta momentos de conflicto	GA-GP	
	Para GA, es importante desprenderse de esta forma de trabajo asumiendo desafíos personales	GA	
	Para GM, trabajar en grupo no es una forma de trabajo favorable. Porque los compañeros no se comprometen y las conversaciones que se generan al interior de un grupo se perciben como pérdida de tiempo.	GM	
	Los estatus de madurez han permitido diferenciar aquellos grupos que tiene problemas hacia las relaciones interpersonales		
	El gusto por la investigación trasciende a los estatus de madurez identitaria	GA-GP-GM	
	Todos los grupos de madurez indican que investigan un contenido si este les gusta profundizarlo y como complemento en el estudio. Podemos aclarar que para ellos investigar es la búsqueda de información, los sujetos no describen un proceso formal propio de esta forma de trabajo.	GA-GP-GM	
	Para los grupo GA y GP las excursiones son una forma diferente de aprender	GA y GP	
	Para GA y GP, las excursiones permiten divertirse y pasarlo bien	GA y GP	
	Para GM, las excursiones permiten relacionarte con tus compañeros de una manera diferente	GM	
	Para todos los grupos de madurez una excursión favorece las relaciones interpersonales	GA-GP-GM	
	Esta forma de trabajo favorece al grupo GM en el desarrollo de habilidades sociales que les permitan experimentar una buena relación interpersonal	GM	
<i>Habilidades deseables en un profesor:</i> <i>Qué le falta a la forma de hacer clases de un profesor</i>	Para todos los grupos de madurez sin diferencias de estatus señalan que lo que le falta a los profesores es una actitud positiva. Esta problemática trasciende a los grupos de madurez	GA-GP-GM	
	Para GA, la actitud positiva hacia lo que enseña motiva a los alumnos	GA	
	Para GP, la actitud positiva permite del profesor permite sentirlo más cercano	GP	
	Para GM, la actitud positiva del profesor motiva al aprendizaje	GM	
	Para GA, el profesor debe hablar menos, así la clase se divide en una parte de explicación y en una de actividades	GA	
	Para GP, es importante que el profesor sea cercano al alumno	GP	
	Para GM, el profesor debe hablar menos porque los mensajes son abundantes en información y sobre exponen el contenido	GM	
EN RESUMEN	A través del análisis comparativo de las ideas que emergen para esta subcategoría hemos podido reconocer problemáticas que trascienden a los estatus de madurez, diferencias en el sentido de sus interpretaciones. Podemos señalar que en todos los grupos de madurez se reconoce la motivación extrínseca, donde el objetivo de estos estudiantes es lograr el aprendizaje. Tanto en GA como en GP al reconocer los momentos que más le gustan de una clase, cómo ver un contenido, el uso de herramientas, participar y dar su opinión tiene como objetivo el éxito en el aprendizaje. Si bien GM presenta las mismas tendencias que los demás grupos frente a la motivación extrínseca, se aprecia la diferencia al señalar que no hay un momento de la clase que lo motive, que le guste. Respecto a las estrategias de aprendizaje hemos indicado que ellas integran elementos <i>afectivo</i>		

	<p><i>motivacionales y de apoyo:</i> En este caso el nivel de importancia que tiene la relación con el profesor y con los compañeros durante el desarrollo de la clase, para cada grupo de madurez (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), es fundamental para el logro de aprendizaje. Elementos <i>metacognitivos:</i> En este caso la importancia que tiene para cada grupo de madurez, participar y dar su opinión durante el desarrollo de la clase (“tomar decisiones y evaluarlas”, lo que implica la autorregulación del alumno). Finalmente, <i>elementos cognitivos:</i> En este caso el desarrollo de los deberes, el uso de tecnología para explorar un contenido (“poder”, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información).</p> <p>Finalmente, se distinguen las preferencias metodológicas para cada grupo de madurez. Aquí se infieren dos modelos de preferencia, uno centrado en la enseñanza que es el modelo de carácter tradicional, centrado en el profesor, el que transmite información. Y es el aprendizaje centrado en un modelo constructivista, centrado en el alumno, facilitador de aprendizaje. En GA podemos apreciar los dos modelos metodológicos ya que ellos valoran tanto la explicación de los profesores como el poder hacer, poner en práctica lo que se aprende. En GP valoran el modelo centrado en la enseñanza y GM valora ambos modelos de enseñanza.</p> <p>Respecto al trabajo en grupo permite implicarse más con el aprendizaje, la participación de todos los estudiantes, incrementa el nivel de aprendizaje a través de la interacción, mejora la comprensión de un contenido a través del lenguaje de los compañeros (informal). Permite la preparación como futuros ciudadanos, desarrollar un lenguaje cívico, motiva a perseguir objetivos comunes, a preocuparse por los demás, etc. Todas estas bondades permiten desarrollar competencias básicas en los alumnos. Algunas de ellas han sido mencionadas por los grupos GA y GP.</p> <p>Por otro lado el trabajo en equipo permite mejorar aspectos de la comunicación interpersonal, la capacidad de escuchar, la confianza, la toma de decisiones en común, la resolución de conflictos, etc. Ante estas cualidades el grupo GM quien indica que prefiere trabajar solo, evitar los conflictos con los compañeros, centrarse en su tarea, no perder tiempo en conversaciones. Por lo tanto, GM representa a un grupo de estudiantes que tienen tendencia a evitar enfrentar las problemáticas propias de las relaciones interpersonales.</p> <p>A partir de las tendencias de los diferentes grupos de madurez podemos decir que al parecer el trabajo de investigación no es una forma cotidiana de trabajo en aula, ya que todos los grupos manifiestan que les gusta investigar pero que lo hacen de una manera informal. Más bien es una “búsqueda de información. Esta tendencia positiva no se debe desperdiciar, debe ser cultivada ya que permite construir conocimiento.</p> <p>Recordemos que los grupos de madurez GA y GP han señalado que valoran las excursiones como “una forma diferente de aprender”, para GM, la excursión permite mejorar las relaciones entre los compañeros. Las tendencias de las ideas de los grupos de madurez se dirigen hacia dos líneas, una es el aprendizaje (diferente) del objeto visitado y otra hacia las buenas relaciones interpersonales entre los compañeros. Las excursiones favorecen el desarrollo de habilidades sociales en GM.</p> <p>Conocer los estatus de madurez ha permitido reconocer carencias y diferencias en las formas de trabajo en aula. a su vez reconocer qué formas de trabajo favorecen a un tipo de estatus u a otro.</p> <p>Respecto a las habilidades deseables en un profesor,</p>		
--	---	--	--

	<p>todos los grupos de madurez, han señalado la importancia que tiene para ellos que los profesores mantengan una actitud positiva, por lo tanto, esta idea trasciende a los estatus de madurez identitaria de los grupos. Tanto GA como GM expresan que si el profesor mantiene una actitud positiva hacia la clase y hacia la asignatura ellos sentirán la misma motivación. A su vez los estudiantes de GA y GP han señalado que a los profesores les sobra la "actitud negativa". Al parecer la disposición negativa que expresa el profesor hacia su propio hacer y el enfado, son algunas cuestiones observadas por los alumnos y que, por lo tanto, disponen negativamente al alumno hacia el desarrollo de una clase.</p> <p>Si en educación se consideran los aportes de la neurociencia y en especial el conocimiento de cómo interactúan las neuronas-espejo, permite trascender el entorno (lo más negativos o vulnerables) del cual procede un estudiante para producir cambios en la actitud positiva de los docentes contagiando a su vez a los propios estudiantes hacia la motivación del proceso educativo en aula.</p> <p>Aún así, con lo expuesto anteriormente, no podemos dejar de considerar que bajo estas ideas expresadas por los sujetos subyace la problemática docente del déficit motivacional provocada por factores sociales, políticos, administrativos y de relaciones con los alumnos en el aula.</p>		
--	--	--	--

Tabla N° 92: Análisis comparativo de GA, GP y GM para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEMETCON]

4.3.3.2.3. Análisis de la subcategoría: “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)” [ITEMETPRO]

4.3.3.2.3.1. Análisis individual por grupo de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en los anexos N° 3.3. Estas nos permitieron comparar y analizar dichas ideas, a partir de los estatus de madurez identitaria de los estudiantes.

En esta categoría quisimos conocer cuál es la proyección de ideas que tienen los estudiantes para que la clase de un profesor sea motivadora.

Recordamos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 44:

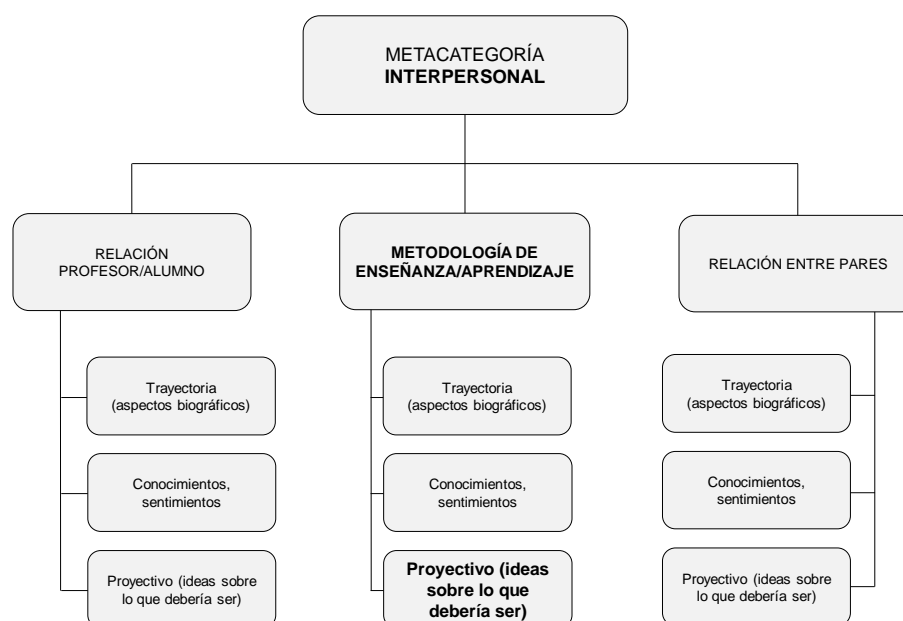


Figura N° 44: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITEMETPRO]

La pregunta que se analizará a continuación, es "¿Cuáles son tus ideas para que la clase de un profesor sea motivadora?".

Para facilitar el análisis de las ideas que emergen para esta pregunta, estas se han agrupado en tres ámbitos, a partir del sentido al cual se dirigen las ideas de los grupos de madurez, a saber: ámbito “actividades”, “habilidades” y “dinámicas”, por lo tanto, se consideraron, para todos los grupos, las frecuencias más significativas en cada ámbito.

Recordamos que esta pregunta se relaciona con las ideas proyectivas que tienen los sujetos, a partir de sus estatus de madurez. Así, logramos comprender cuál es el ideal de actividades que se deberían desarrollar durante una clase para aprender, las habilidades que debería tener un docente y cómo debe ser la dinámica de una clase.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
Ideas para que la clase de un profesor sea motivadora		
Actividades	Habilidades	Dinámicas
Juegos 2 sujetos	Actitud positiva 6 sujetos	Promover la participación y la relación 6 sujetos
Que nos hagan investigar 1 sujeto	Que se implique más con el alumno 4 sujetos	Usar más tecnología 3 sujeto
Excursiones 1 sujeto	No avergonzar al alumno 1 sujeto	Actividades divertidas 2 sujetos
Debates 1 sujeto	Que le guste lo que enseña 1 sujeto	Explicaciones cortas 1 sujeto
	Dinámico 1 sujeto	Buen ambiente 1 sujeto
	Que se exprese bien 1 sujeto	Salir del aula 1 sujeto
	Que cuente anécdotas 1 sujeto	Variar las actividades 1 sujeto

Tabla N° 93: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

En la tabla N° 93, podemos ver las ideas emergentes desde la entrevista en profundidad para la categoría “Metodología de enseñanza-aprendizaje”.

Como decíamos, estas ideas se han agrupado en tres ámbitos, a partir del sentido proyectivo que le han dado los sujetos. En cada ámbito, se considerarán para su análisis, aquellas frecuencias más significativas.

En la tabla N° 93, se aprecian en el ámbito “actividades” una frecuencia significativa de 2 sujetos que expresan como actividad significativa “juegos”, las frecuencias de menor valor mencionadas por un solo sujeto corresponden a “que nos hagan investigar”, “excursiones” y “debates”.

Para el ámbito “habilidades” la frecuencia más significativa corresponde a 6 sujetos que expresan “actitud positiva” y 4 sujetos que señalan “que se implique más con el alumno”, las frecuencias con valor 1 son, “no avergonzar al alumno”, “que le guste lo que enseña”, “dinámico”, “que se exprese bien”, “que cuente anécdotas”.

Para el último ámbito, “dinámicas” encontramos una frecuencia significativa que corresponde a 6 sujetos que expresan “promover la participación y la relación”. Las de menor valor para este ámbito son, 3 sujetos que señalan “usar más tecnología”, 2 sujetos expresan “actividades divertidas” y el valor de 1 para las expresiones “explicaciones cortas”, “buen ambiente”, “salir del aula” y “variar las actividades”.

Por lo tanto, en GA, para la pregunta “¿Cuáles son tus ideas para que la clase de un profesor sea motivadora?”, los ámbitos que presentan mayores frecuencias corresponden a “habilidades” y “dinámicas” y en tercer lugar el ámbito “actividades”.

Considerando la idea que emerge en cada una de ellas, para que la clase sea motivadora un profesor debería: mantener una actitud positiva, implicarse con el alumno, promover la participación y la relación entre los alumnos desarrollar actividades como los juegos.

Los argumentos para el ámbito habilidades, específicamente “actitud positiva” e “implicarse con el alumno” indican:

GAS65: “la actitud positiva, que sea amable, que sonría, que nos den ganas”.

GAS96: “Que sean más divertidas, que no pasa nada si hacemos bromas que somos personas y si quieren captar nuestra atención el profesor debería ser más alegre, relajado y confiar”.

GAS29: “Debería ser más amistoso porque algunas veces vienen con malos modos y eso no motiva a nadie ni siquiera a ellos.”.

GAS48: “Ser más simpáticos.”.

GAS97: “Pues yo creo que debe ser divertido, por ejemplo que tengan una actitud más cercana a nosotros.”.

GAS119: “Con alegría, con ganas”.

GAS23: “Que se den más con nosotros”.

GAS29: “Un cambio de actitud y autocontrol”.

Los estudiantes de GA señalan en el ámbito “dinámicas” que los profesores deben desarrollar una clase que permita la participación y la relación:

GAS18: “Que cuando uno participe no te dejen en vergüenza, que uno se pueda equivocar pero para eso estamos aquí para aprender”.

GAS28: “Que uno pregunte y ellos respondan de las dudas”.

GAS37: “Poder todos hacer un montón de cosas participando”.

GAS48: “Hacer más participar a los alumnos”.

GAS119: “Que nos saque adelante, que pregunte si nos hemos enterado, que sea dinámico, que sea con creatividad”.

GAS92: “Que nos dejen expresarnos más, que nos pregunten nuestra opinión, que nos hagan debates, que hagamos trabajos, que nos unan, que nos hagan relacionarnos”.

Los alumnos fundamentan para el ámbito actividades, en este caso “juegos” que:

GAS37: “aunque sea un juego de preguntas donde se ponga un punto y algo no sé, entretenido”.

GAS99: “Haría juegos porque muchos profesores lo solían hacer. Con algo divertido se puede aprender mejor”.

En resumen, a través de los argumentos expuestos anteriormente podemos comprender que para los sujetos de GA la proyección de ideas se dirige específicamente a la necesidad de que el profesor cambie su actitud frente a los alumnos de la clase. Para ellos una actitud positiva por parte del docente logrará motivar a la clase frente al proceso de enseñanza. Junto a ello consideran importante promover la participación que no avergüence al alumno, que respondan dudas, poder hacer actividades entre todos, que haga preguntas acerca del contenido, que dejen expresar sus ideas, sus opiniones, que los ayuden a unirse más, que los ayuden a relacionarse.

Los alumnos de GA proponen actividades como juegos que por sus características permite aprender de una manera divertida.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
Ideas para que la clase de un profesor sea motivadora		
Actividades	Habilidades	Dinámicas
Juegos 4 sujetos	Cercano 4 sujetos	Más divertidas, alegres, graciosas 4 sujetos
Ejercicios 1 sujeto	Actitud positiva 3 sujetos	Más tecnología 1 sujeto
	Que te anime 1 sujeto	Que nos deje con intriga 1 sujeto
	Agradable 1 sujeto	Hacer cosas diferentes 1 sujeto
	Que se explique bien 1 sujeto	Menos explicaciones 1 sujeto
	Que sepa transmitir 1 sujeto	Más prácticas 1 sujeto
		Aprender diferente 1 sujeto
		Todos participemos 1 sujeto
		Que no te haga sentir miedo 1 sujeto

Tabla N° 94: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

En la tabla N° 94, se aprecian en el ámbito “actividades” una frecuencia significativa de 4 sujetos que expresan como actividad significativa “juegos”, las frecuencias de menor valor mencionadas por un solo sujeto corresponden a “ejercicios”.

Para el ámbito “habilidades” encontramos una frecuencia significativa. Esta corresponde a 4 sujetos que expresan “cercano” y 3 sujetos que señalan “actitud positiva”. Las frecuencias de menor valor son aquellas mencionadas por un solo sujeto, estas son: “que te anime”, “agradable”, “que se explique bien”, “que sepa transmitir”.

Para el último ámbito, “dinámicas”, encontramos una frecuencia significativa que corresponde a 4 sujetos que expresan “más divertidas, alegres, graciosas”. Las de menor valor para este ámbito son aquellas mencionadas por un solo sujeto, entre ellas están: “más tecnología”, “que nos deje con intriga”, “hacer cosas diferentes”, “menos explicaciones”, “más prácticas”, “aprender diferente”, “todos participamos”, “que no te haga sentir miedo”.

Por lo tanto, para GP, en la pregunta "¿Cuáles son tus ideas para que la clase de un profesor sea motivadora?", los tres ámbitos presentan tendencia similar. Así, podemos decir que para que la clase sea motivadora un profesor debe: tener habilidades sociales que les permitan ser más cercano con sus alumnos, la clase debería ser dinamizada como un momento divertido, alegre y gracioso a través de actividades como los juegos.

Los argumentos para el ámbito habilidades, “cercano” indican:

GPS107: *“No sé que si tenemos un día malo como clase, el profesor debería decir ‘vamos a callarnos más a atender la clase que esto es importante para vosotros’ pero no eso de ‘¡te voy a poner un parte y te vas a tu casa que no te quiero aquí en la clase, que me tienes hartito!’ (lo expresa imitando gritos)”*.

GPS45: *“Que después se den su tiempo para que se acerquen a conversar contigo”*.

GPS38: *“Que haya complementación entre el profesor y el alumno”*.

GPS120: *“Tener más acercamiento hacia los alumnos para que ellos tengan más confianza con él”*.

Los alumnos fundamentan para el ámbito actividades, específicamente “juegos” que:

GPS76: *“Que hay cosas más entretenidas en clases, actividades más en plan juego, más diversión para aprender”*.

GPS90: *“Pues el que todos participemos haciendo un juego pero educativo”*.

GPS121: *“Que hiciéramos actividades relacionadas con el tema que estamos dando, juegos para aprender divirtiendonos y así que haya mejores respuestas. Por ejemplo: Sociales, que cada uno tenga un personaje de un tema y que cada uno termine aprendiendo algo de ese personaje y terminemos todos actuando o algo así”*.

GPS66: *“Que nos pongan más juegos”*.

Los estudiantes de GP señalan que los profesores deben desarrollar una clase dinámica más “divertida, alegre y graciosa” porque:

GPS45: *“Que sean graciosas”*

GPS76: *“Que hay cosas más entretenidas en clases, actividades más en plan juego, más diversión para aprender”*.

GPS91: *“Que sea alegre, que no este triste”*.

GPS121: *“Que hiciéramos actividades relacionadas con el tema que estamos dando, juegos para aprender divirtiendonos”*.

En resumen, a través de los argumentos expuestos anteriormente podemos comprender que para los sujetos de GA la proyección de ideas se dirige específicamente

a la necesidad de cambio en la relación que tiene el profesor hacia el alumno. Es por esta razón que la tendencia señala la “cercanía” como una forma de conectar con el alumno, por otro lado una clase debería ser más divertida, alegre y graciosa, las actividades deberían estar basadas en juegos en los que se pueda aprender. A partir de estas tendencias los estudiantes señalan que la clase sería motivadora.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Metodología de enseñanza/aprendizaje		
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
Ideas para que la clase de un profesor sea motivadora		
Actividades	Habilidades	Dinámicas
Concursos 1 sujeto	Actitud positiva 3 sujeto	Que los alumnos participen 2 sujeto
Tareas cortas 1 sujeto	Se lo tome enserio 1 sujeto	Menos explicaciones 1 sujetos
	Que adapte el contenido a su forma 1 sujeto	Traer cosas novedosas 1 sujeto
		Tareas cortas 1 sujeto
		Que dejen el libro 1 sujeto
		Cosas divertidas 1 sujeto

Tabla N° 95: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

En la tabla N° 95, se aprecia, en el ámbito “actividades”, dos frecuencias que señalan a 1 sujeto que expresan como actividad significativa “concursos” y “tareas cortas”.

Para el ámbito “habilidades” encontramos una frecuencia significativa. Esta corresponde a 3 sujetos que expresan “actitud positiva” y las frecuencias de menor valor son aquellas mencionadas por un solo sujeto, estas son: “se lo tome enserio”, “que adapte el contenido a su forma”.

Para el último ámbito “dinámicas” encontramos una frecuencia significativa que corresponde a 2 sujetos que expresan “que los alumnos participen”. Las de menor valor para este ámbito son aquellas mencionadas por un solo sujeto, entre ellas están: “menos explicaciones”, “traer cosas novedosas”, “tareas cortas”, “que dejen el libro”, “cosas divertidas”.

Por lo tanto, en GM, para la pregunta “¿Cuáles son tus ideas para que la clase de un profesor sea motivadora?”, los tres ámbitos presentan tendencia similar. Así, podemos decir que para que la clase sea motivadora un profesor debe: Mantener una

actitud positiva con sus alumnos, la clase debería ser dinamizada con la participación de los alumnos a través de tareas cortas y concursos.

Los argumentos para el ámbito habilidades, “actitud positiva”:

GMS114: “con ellos mismos empiecen por ser más alegres, que te hablen de otra forma yo creo que eso es básico”

GMS59: “Que sea alegre”.

Los estudiantes de GM señalan que los profesores deben desarrollar una clase dinámica basada en “que el alumno participe” porque:

GMS46: “La participación de los alumnos. Cuando uno participa toda tu atención está en eso y ellos quieren atención”

GMS85: “Que haga participar al alumno, que no le diga cosas tan negativas, porque eso sobra normalmente”.

Los alumnos fundamentan para el ámbito actividades, específicamente “concursos” que:

GMS83: “Hacer actividades muy relacionadas con el tema. Un concurso de sumas y restas, qué equipo lo dice bien y cuál no, y le va dando puntos”.

GMS105: “Que una tarea es muy larga eso no motiva, deben ser más cortas, no alargarse tanto con los temas. Que no sea todo el rato lo mismo. Pierdes la concentración, te aburres y se hace pesado”.

En resumen, a través de los argumentos expuestos anteriormente podemos comprender que para los sujetos de GM la proyección de ideas se dirige específicamente a la necesidad de que el profesor cambie hacia una actitud positiva con el alumno, las clases se deberían basar en la participación de los alumnos y las actividades deben ser tareas cortas o activas como concursos.

Finalmente, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 45, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)” de la categoría “Metodología de enseñanza/aprendizaje” [ITEMETPRO].

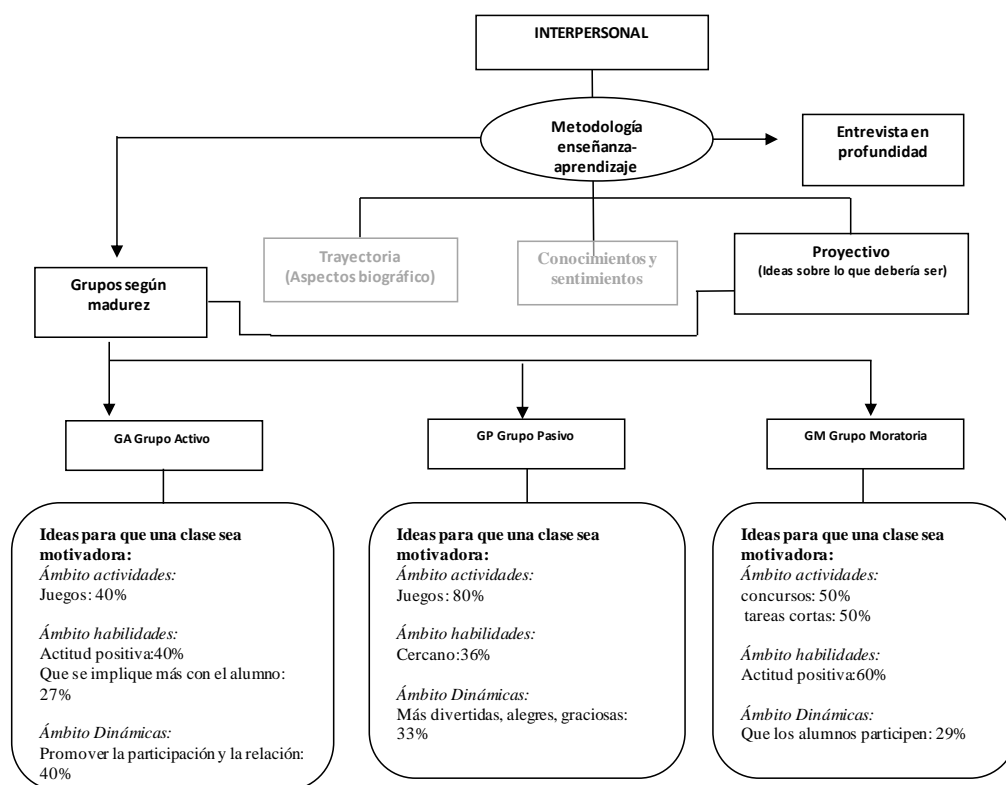


Figura N° 45: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

4.3.3.2.3.2. Análisis comparativo de los grupos “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 96, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Interpersonal		
Categoría: Metodología de enseñanza/aprendizaje		
Subcategoría: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
Ideas para que la clase de un profesor sea motivadora <i>Ámbito actividades</i>	Juegos	GA-GP
	Concursos	GM
	Tareas cortas	GM
<i>Ámbito habilidades</i>	Actitud positiva	GA
	Que se implique más con el alumno	GA
<i>Ámbito Dinámicas</i>	Cercano	GP
	Promover la participación y la relación	GA
	Más divertidas, alegres y graciosas	GP
	Que los alumnos participen	GM

Tabla N° 96: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

En los análisis previos, junto con lo que expresa la tabla N° 96, hemos podido ver que las ideas de los sujetos, se han agrupado en tres ámbitos, a saber: “actividades”, “habilidades” y “dinámicas”, cuestiones que los sujetos consideran necesarios para que la clase sea motivadora.

En el primer ámbito, los sujetos presentan una tendencia a valorar actividades de aula como juegos (GA y GP), concursos y tareas cortas (GM).

Para el segundo ámbito “habilidades”, los sujetos de los grupos de madurez GA y GM señalan que es importante que el profesor mantenga una actitud positiva, GA expresa que es importante que el profesor se implique más con el alumno. El grupo GP indica que el profesor debe ser más cercano a los alumnos.

En el “ámbito dinámicas” los sujetos de GA expresan que es importante promover la participación y la relación. Para GP, la participación debe ser más

divertida, alegre y graciosa. Finalmente, GM indica que es necesario que los alumnos participen.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Las ideas más frecuentes en cada ámbito serán analizadas con la intención de apreciar y comprender cuáles son las necesidades y el sentido proyectivo que tiene dichas ideas para que la clase de un profesor sea motivadora.

El análisis será complementado con las ideas que emergen desde los grupos de discusión si encontramos coincidencias entre ellas. A través de este análisis pretendemos describir las diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez e interpretar estas diferencias si las hubiese.

En el siguiente gráfico N° 77, podemos ver el registro de ideas expresadas en la entrevista en profundidad, por los grupos GA, GP y GM. Recordamos que estas ideas fueron agrupadas por ámbitos para facilitar así, su análisis.

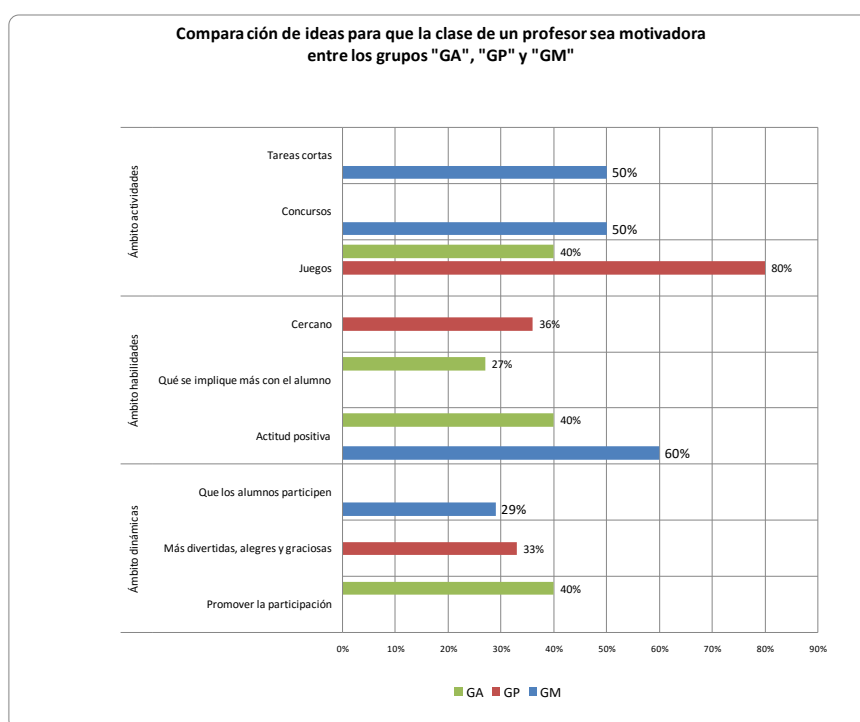


Gráfico N° 77: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a las ideas para una clase motivadora

Comenzaremos a analizar el gráfico N° 77, por aquellas frecuencias más significativas. Así, podemos apreciar en el ámbito “habilidades” el grupo GA con un 40% indica que es importante que el profesor tenga una “actitud positiva” y un 27% indica que se “implique con el alumno”. Para el grupo GP es importante que el profesor sea “cercano” esta frecuencia corresponde a un 36% de sus ideas proyectivas.

Finalmente, GM señala con un 60% que es importante que un profesor mantenga una “actitud positiva” y que las “tareas sean cortas”.

Para GA, la naturalidad es necesaria durante el desarrollo de una clase. Así, para ellos el profesor debería permitir reír juntos, hacer bromas y confiar en lo que hace junto a los alumnos. Evitar los malos modos, que haya un cambio de actitud y autocontrol. Esta actitud sería percibida positivamente por los estudiantes generando motivación y confianza hacia el profesor.

Para GP, la cercanía es necesaria, el mensaje de un profesor debe evidenciar lo que necesita de ellos, que el docente reserve un tiempo para hablar con ellos, esto permitiría generar confianza hacia el profesor.

Finalmente, GM indica que es necesaria la actitud positiva, esto es lo básico.

El segundo ámbito que presenta tendencias significativas en el gráfico N° 77, es “dinámicas”. Aquí, GA presenta una frecuencia de un 40% que indica que es necesario que los profesores den la posibilidad de “promover la participación y las relaciones”; para GP, con un 33% de tendencia, las clases deberían ser “más divertidas, alegres y graciosas”. Finalmente, GM indica con un 29% que la clase sería más motivadora si los “alumnos participan” durante ella.

Desde los análisis individuales GA indica que la participación es esencial esta participación se debe realizar en diferentes momentos, a través de preguntas y respuestas frente a un contenido, hacer cosas, dando la opinión personal, haciendo debates, actividades que les permitan unirse como grupo de clase y relacionarse. Lo básico es el respeto hacia el alumno para evitar dejarlo en vergüenza frente a la clase, porque el objetivo es aprender.

Para el grupo de madurez GP la dinámica de una clase debe ser graciosa, divertida para aprender.

Finalmente, el grupo GM indica que la participación permite la concentración, la atención del alumno en una actividad y si ellos quieren (los profesores) atención esta es la forma de conseguirlo.

En el tercer ámbito “actividades”, podemos ver, según el gráfico N° 77, que para GA, los “juegos” tienen una tendencia de un 40%, para GP, esta tendencia es representada por un 80%; mientras que, para GM, la tendencia “concursos” representa el 50% y “tareas cortas”, un 50% de las ideas en este ámbito.

Para GA, un contenido se puede explorar y aprender a través de actividades como juegos, que a partir de las experiencias de años anteriores los sujetos indican que han dado resultados positivos

Para GP, los juegos también son buenas actividades que permiten la participación de todos y es divertido.

GM expresa que los concursos y las tareas cortas son buenas actividades para hacer la clase más motivadora.

Con todo lo expuesto hasta aquí, podemos deducir que la tendencia de ideas proyectivas, de todos los grupos, hacia el cómo debería ser la clase de un profesor para que sea motivadora, indican que una clase debe comenzar por la actitud positiva del docente, generar cercanía y confianza, promover la participación de los alumnos a través de debates, preguntas ante el contenido, poder expresar opiniones. Desarrollar actividades entretenidas como juegos, concursos y tareas cortas que dinamicen la clase.

Desde los grupos de discusión, hemos realizado la pregunta "¿Qué pasa con la participación en el aula?", donde los sujetos señalan:

GD2S77: “Yo pienso que es importante porque cuando más participas más estás entendiéndolo tú”.

GD2S98: “Yo creo que un fuerte del trabajo participativo son los propios proyectos porque animan al grupo, como los de dibujo por ejemplo. Cuando tienes la posibilidad de mostrarlo y explicarlo, es una manera de participar en clases”.

GD2S119: *“Yo creo que los profesores deben hacer las clases más divertidas, porque aquellos que van con la idea de enseñarte todo en un día o en una hora, eso nunca va a ser así y si tú te quejas te dicen ‘a pos entonces has esto’ y te ponen unos trabajos así (pone la mano señalando una cantidad de papeles) y eso no es divertido sabes. Porque te estamos diciendo que hagas las clases más... no sé. Que nos ayudes a resolver dudas, o busquemos respuestas entre todos”.*

GD2S105: *“En arte por ejemplo, trabajos de arte (se encoje de hombros) claro te dicen ‘buscar estilos’, definirlos y poner unos cuadros y ¿así se supone que yo aprendo arte? ¡Vamos! queremos ir a un museo de Sevilla y hacer un trabajo para artes, pero vamos es que ni pisar el museo ¡eh! Lo que es, es buscar información y ponerla ahí...”*

GD2S119: *“Claro es que si tú comentas algo que ves mal, lo comentas con tus compañeros, ellos no se atreven a decirlo pero tú sí, el profesor de alguna manera no te valora más”.*

Desde GD2, hemos podido encontrar estas ideas que tienen relación con sus experiencias de aula y con lo que esperan del desarrollo de una clase. Para los estudiantes es importante participar, pero al parecer esta participación no es de calidad ya que evitan dar su opinión. Si el profesor percibe la opinión como una crítica los alumnos se dan cuenta que el docente los castiga indirectamente o les puede coger manía. Es decir, que la participación es una instancia que el alumno percibe con miedo.

En el estudio de Ferrández y otros (2014) acerca de las *Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado*, realizado a 136 docentes de Secundaria de Castellón, permitió caracterizar tres perfiles profesionales en función de la importancia que otorgaron los docentes a las competencias. Según este estudio los profesores valoraron significativamente las competencias por las cuales se les preguntaba pero aún así, se siguió confiriendo mayor importancia a la transmisión tradicional de conocimientos.

Rico (2005:13-15), señala que los profesores no les enseñan a los alumnos a utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana. Es decir, lo que se aprende sirve para pasar exámenes y lograr títulos, pero no para actuar como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes, que es lo que se pregunta en la evaluación PISA y se demanda en el contexto actual.

El informe de la OCDE (2012) sobre la educación en el siglo XXI, reafirma la importancia de que los alumnos sean y salgan preparados del sistema educativo en

aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, herramientas de comunicación y colaboración, responsabilidad social, etc. estas habilidades exigen a los profesores abandonar de una vez el rol tradicional basado en la enseñanza de conocimientos, el profesor no se debe limitar a ser “profesor de” una materia (Bolívar, 2007).

Monereo y Pozo (2007), señalan que los ámbitos de competencias de un profesor de Secundaria son: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser).

Ante la tendencia de ideas proyectivas de los estudiantes, podemos inferir que los alumnos esperan que el cambio motivacional de una clase se base en una relación de aula sana o positiva. El alumno a partir de su trayectoria y de los conocimientos y sentimientos que ha experimentado a través de distintas metodologías aplicadas en el aula y la relación junto a profesores y compañeros de la clase, indica que es el profesor el que debe sanar la relación consigo mismo. Si el alumno observa a un profesional que mantiene una actitud positiva hacia su asignatura, hacia las personas (el alumno) genera reciprocidad. Además, los alumnos han manifestado la necesidad de poder expresar lo que piensan, lo que sienten, de participar y poder relacionarse con sus compañeros, acciones que dependen del liderazgo del profesor.

En relación a las competencias de Moreno y Pozo (2007), contextualizadas en la sociedad de la información, para “el saber” el profesor ha de ser un facilitador del aprendizaje, un guía en la adquisición de contenidos amplios y complejos situando al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (MartínezClares y otros 2008). El profesor no se puede limitar solo a transmitir conocimientos ya que estos se encuentran al alcance del alumnado a través de diferentes medios. Por lo tanto, el docente debe estar preparado para el tratamiento de la información y la gestión del conocimiento.

En cuanto al “saber hacer”, si el profesor no cuenta con estrategias metodológicas, el aula es difícil de llevar. Así, el profesor debe ejercer el liderazgo en clase, en el sentido de controlar la disciplina y facilitar la convivencia (Torrego, 2008). El profesor debe convertirse en un orientador del trabajo y gestionar el clima (Fontana, 1995) e integrar conductas de alumnos, facilitar la comunicación e interacción,

planificar actividades atendiendo a la diversidad, integrar las TIC, promover la autoridad, etc.

Respecto al “saber estar”, la educación es una instancia social, por lo tanto, el profesor debe ser consciente de las relaciones que se generan en la comunidad educativa. Así, la relación humana basada en el contexto de la enseñanza, implica vínculos entre profesores, hacia los alumnos y sus familias y hacia otros profesionales de la educación. Por lo tanto, esta competencia lleva directa relación con la capacidad que tiene el profesor para relacionarse y colaborar con las personas, basándose en el respeto (Tejada, 2009).

La última competencia es “saber estar”, se puede decir que esta es la clave para la interacción personal en el ámbito escolar. Esta es sin duda una de las competencias que tiene más relación con las ideas proyectivas que han indicado los estudiantes desde los grupos de madurez. Así, esta dimensión implica el dominio y control sobre las propias emociones del profesorado, como saber interpretar los sentimientos de los otros y actuar en consecuencia, con empatía y reciprocidad (Ortega, 2007). La sociedad de la información ha liberado en cierto modo al profesor de ser la única fuente de información y conocimiento, el profesor de hoy se puede permitir el acercamiento al alumno y generar “emociones positivas” en ellos que permitan desarrollar una buena autoestima personal, esta base de autoestima positiva permitirá a los alumnos asumir una sociedad cada vez más desafiante por su carácter global. Sin embargo, no podemos olvidar que el docente ante todo es una persona que puede vivir etapas de crisis, de falta de equilibrio en estas competencias personales, de estrés, de absentismo o “burnout” (síndrome de estar quemado) (Extremera y otros, 2010; Silvero, 2007). Vaello (2009:15) afirma que, “antes las competencias emocionales eran recomendables (para ser un buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor)”.

En la siguiente tabla N° 97, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría “Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)”, perteneciente a la categoría “Metodología de estrategia/aprendizaje” [ITEMETPRO].

Relación metodología enseñanza-aprendizaje			
<p><i>Ideas par que la clase de un profesor sea motivadora:</i> <i>Ámbito actividades</i></p> <p><i>Ámbito habilidades</i></p> <p><i>Ámbito Dinámicas</i></p>	GA y GP valoran actividades como los juegos para aprender un contenido. GA indica que ha tenido experiencias en años anteriores y hacer juegos da buenos resultados para aprender un contenido. Para GP, los juegos son una forma divertida de aprender	GA - GP	
	GM valora actividades basadas en concursos y tareas cortas dinamizan el desarrollo de la clase	GM	
	GA y GM indican que el profesor debe desarrollar una actitud positiva para el desarrollo de una clase motivadora. Para GA, la naturalidad de un profesor permite hacer la clase agradable (refr, bromas de vez en cuando) y esta actitud será recíproca hacia el docente. Para GM, la actitud positiva de un profesor hacia la clase es lo básico.	GA - GM	
	GA indica que es necesario que el docente se implique más con el alumno	GA	
	GP indica que el profesor debe ser cercano, comunicar lo que espera de los alumnos, considerar tiempos para charlas de otras cosas, esto permite generar confianza hacia el docente	GP	
	GA valora la participación de los alumnos en un aula. Es una estrategia esencial para que la clase sea motivadora. Preguntas y respuestas, hacer cosas, dar la opinión personal, hacer debates	GA	
	GA señala que es importante hacer actividades que permitan promover la relación entre los compañeros	GA	
	GP indica que la dinámica de una clase debe ser divertida, graciosa, para aprender	GP	
	GM indica que la participación de los estudiantes durante el desarrollo de una clase permite la concentración y atención en una actividad, evitando así el mal comportamiento en aula.	GM	
	En las ideas proyectivas de todos los grupos de madurez se percibe que es importante la actitud positiva de un profesor	GA – GP-GM	
	En todos los grupos se percibe desmotivación ya que todos los estudiantes indican actividades que permitan dinamizar el desarrollo de una clase (juegos, concursos, tareas cortas)	GA-GP-GM	
	La participación del alumno no es de calidad ya que no lo hacen por miedo a la reacción del profesor		GD2
EN RESUMEN	<p>Las competencias docentes para la sociedad de la información, tienen relación con las ideas proyectivas de los grupos de madurez.</p> <p>A partir del conocimiento que tiene los alumnos de sus experiencias en aula ante las metodologías que se aplican en aula, se infiere que es el profesor el que debe tener una sana relación consigo mismo y ante su asignatura, estas dos cualidades son suficientes para transmitir una actitud positiva y recibir una actitud positiva por parte de los alumnos hacia ellos.</p> <p>Los alumnos expresan la necesidad de participar y de relacionarse en el aula pero esta participación depende del liderazgo del profesor</p>	GA-GP-GM	

Tabla N° 97: Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEMETPRO]

4.3.3.3. Análisis de la categoría: “Relación entre pares”

4.3.3.3.1. Análisis de la subcategoría: “Trayectoria (aspectos biográficos)” [ITERELTRA]

4.3.3.3.1.1. Análisis individual por grupos de madurez

Accedimos, finalmente, a la categoría interpersonal "Relación entre pares".

El análisis de la primera subcategoría, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. Esta selección nos permitió comparar y analizar ideas acerca de la relación entre pares, a partir de los estatus de madurez identitaria de los estudiantes.

En esta subcategoría, queremos conocer aspectos biográficos de los sujetos a partir de sus experiencias como alumnos, como compañeros de clases y si ha experimentado, durante su trayectoria educativa, algún conflicto con sus compañeros.

Recordamos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 46:

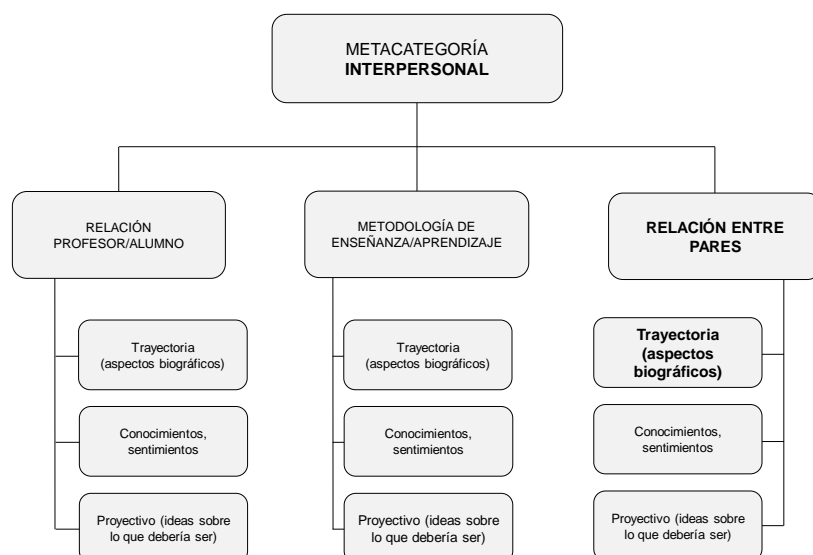


Figura N° 46: Subcategorización para la categoría "Relación entre pares" [ITEREPTRA]

Con el fin de acercarnos a los recuerdos de los sujetos acerca de cómo ha sido la relación con sus compañeros de la clase, hemos realizado tres preguntas: "Describe

cómo has sido como alumno durante estos años", "¿Cómo te defines como compañero de clases?" y "¿Has tenido algún problema con algún compañero o compañera?".

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación entre pares		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (aspectos biográficos)		
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS		
¿Cómo has sido como alumno?	¿Cómo te defines como compañero?	¿Has tenido problemas con algún compañero?
Bueno, bastante bueno, muy bueno 9 sujeto	Ayudo a mis compañeros 9 sujetos	No 14 sujetos
A mejor 7 sujeto	Soy normal 4 sujetos	Sí 8 sujeto
Normal 3 sujeto	Me llevo bien con todos 3 sujetos	
A peor 1 sujeto	Soy divertido 3 sujetos	
	Soy tranquilo 2 sujeto	
	Soy cercano 2 sujetos	
	Soy amable 1 sujeto	
	Genero confianza 1 sujeto	
	Soy respetuoso 1 sujeto	
	Soy diferente , no me llevo bien 1 sujeto	

Tabla N° 98: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

Según se puede observar en la tabla N° 98, para la pregunta "Describe cómo has sido como alumno durante estos años", las tendencias más significativas para GA, corresponden a una frecuencia de 9 sujetos que indican que durante su trayectoria han ido “buenos, bastante buenos, muy buenos” y 7 sujetos que indican que ha ido “a mejor”. Las frecuencias de menor rango son dos donde 3 sujeto señalan definirse como un alumno “normal” y un sujeto expresa ir “a peor”.

La tendencia significativa “bueno, bastante bueno, muy bueno” en GA algunos de sus relatos señalan: para ellos ser “bueno...” es definido a través de conductas

relacionadas con el comportamiento, entre ellas nos comentan: “respetuoso y educado”, “tengo buena relación con los profesores” (GAS29); “respetuosa con los profesores” (GAS84) y conductas relacionadas con el rendimiento escolar: “bastante bueno, he sacado siempre buenas notas y los profesores tienen buena opinión de mí” (GAS98). “siempre he sacado mi curso adelante” (GAS23), “soy el 2º o 3º de la clase, siempre estudio para los exámenes” (GAS37); “mantengo mis líneas de notas”, “no me ha quedado ningún curso” (GAS97); “saco mis evaluaciones” (GAS92), “a la hora de los exámenes muy bien, me va muy bien” (GAS25).

La segunda tendencia significativa en GA es “ir a mejor”. Esta idea se define como un tránsito que va de una conducta o rendimiento negativo frente al estudio, a una positiva. Así los estudiantes, relatan sus experiencias:

GAS15: Negativo: “En 1º se me fue la pinza”.

Positivo: “2º me vine aquí y me puse a estudiar más para dar ejemplo”.

GAS18: Negativo: “Era muy callada, después hablé tanto que no echaba cuenta a los profesores”.

Positivo: “ahora presto más atención hacia los profesores”.

GAS28: Positivo: “he ido mejorando”.

GAS99: Negativo: “he sido muy callado, la mitad del tiempo solía estar leyendo”.

Positivo: “ahora no soy tan callado, suelo participar más”.

GAS19: Negativo: “Yo no hacía nada”.

Positivo: “ahora soy buena, he cambiado”.

GAS65: Negativo: “Los primeros muy mal”.

Positivo: “Fui mejorando, subiendo nivel”.

GAS96: Negativo: “Pasé de los estudios, iba a mi bola”.

Positivo: “cuando repetí me puse las pilas y estudié mucho, desde ese año he sido un buen alumno”.

Por lo tanto, para GA, la tendencia para definirse como alumnos a partir de su trayectoria educativa, tiene que ver con una valoración positiva tanto hacia su comportamiento basado en el respeto como al rendimiento de notas. La segunda tendencia significativa señaló que 7 sujetos reconocen una evolución de mal alumno a buen alumno. En sus aspectos negativos reconocen actitudes como: mal comportamiento, timidez, desmotivación frente a las tareas y no estudiar. Estas conductas han mejorado con el tiempo a actitudes como respetar al profesor, estudiar más, participar más en la clase.

En relación a la segunda pregunta en el grupo GA, "¿Cómo te defines tú como compañero de clases?", la frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 9 sujetos que dicen definirse como "ayudo a mis compañeros". Las tendencias de menor intensidad corresponden a 4 sujetos que se definen como "soy normal", 3 sujetos que indican "me llevo bien con todos", 3 estudiantes indican "soy divertido", 2 sujetos señalan que "soy tranquilo", 2 sujetos indican definirse como "soy cercano". Las frecuencias con valor de 1 son para "soy amable", "genero confianza", "soy respetuoso", "soy diferente, no me llevo bien".

La mayoría de las tendencias en GA tiene que ver con cualidades positivas para definirse como compañero de clases. Considerando la frecuencia de mayor rango "ayudo a mis compañeros". Ellos argumentan que ser buen compañero se basa en una relación de apoyo y ayuda: "Siempre estoy cuando necesitan algo" (GAS19); "si alguien necesita ayuda yo se la doy" (GAS92), (GAS96); "sé que mis compañeros ahora tienen problemas y ahora más no les digo que no, si puedo ayudarlos en algo los ayudo" (GAS15); "yo estoy allí para apoyarlos y ayudarlos" (GAS23); "amable si hay que ayudar o me piden ayuda yo ayudo" (GAS25).

El grupo GA se define como buen compañero a través del apoyo o ayuda que puede proporcionar a sus pares en aula.

Finalmente, analizaremos las tendencias para la pregunta "¿Has tenido algún problema con algún compañero o compañera?". La frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 14 sujetos que dicen que "no" han tenido problemas con sus compañeros, sin embargo, hay una tendencia considerable de 8 sujetos que expresan "sí" haber tenido problemas con sus compañeros.

Para la tendencia "no" no tenemos argumentos ya que los alumnos señalan directamente la expresión "no" para referirse al hecho de no haber tenido problemas con sus compañeros. Sin embargo, para la segunda tendencia "sí", los estudiantes relatan los problemas y la solución que han tenido frente a ellos, algunos relatos son:

GAS29: Problema: "Uno que era migo mío se empezó a juntar con otra persona y cambió de personalidad tuvimos un encontronazo".

Solución: "y al final ya dijimos tú por tú lado yo por el mío porque no nos soportamos ni él a mi ni yo a él".

GAS28: Problema: “Ella tiene mucho carácter y yo pensaba diferente muchas veces”.

Solución: “Lo dejamos solucionado”.

GAS98: Problema: “Riñas de que se meten contigo, yo me meto con él y así”.

Solución: “El delegado y subdelegado se ponían de acuerdo para los conflictos en clase y la tutora se encargaba de mediar los conflictos y todo terminaba bien”.

Así, para los 8 sujetos que recuerdan momentos en que han tenido problemas con sus compañeros, relatan también de qué forma han podido solucionarlos.

En resumen, podemos decir que a través de la categoría “relación entre pares subcategoría “trayectoria (aspectos biográficos)”, hemos podido contextualizar a los estudiantes a través de tres preguntas. Describir cómo han sido como alumnos durante su trayectoria educativa, Definirse como compañeros de clases y señalar si han tenido algún problema con sus compañeros de clases durante su trayectoria como estudiantes.

Así, el grupo GA en su descripción como alumno presenta dos tendencias. La más significativa es aquella en que se definen como “bueno, bastante bueno, muy buen alumno” y aquellos que han ido de peor a mejor durante su trayectoria educativa, que valoran su evolución como alumnos que va desde sus actitudes negativas en cuanto a su conducta y hábitos de estudios, hacia una positiva. A su vez, en sus relatos podemos comprender qué significa para ello ser un alumno “bueno..”, este concepto va tanto hacia un comportamiento adecuado basado en el respeto y en las buenas relaciones con un profesor como también en los buenos resultados académicos durante el proceso.

En el segundo aspecto para esta subcategoría, acerca de cómo se definen como compañeros durante su trayectoria educativa, los sujetos de GA presentan una tendencia a definirse como “ayudo a mis compañeros”. Este concepto se define a través del apoyo o ayuda que dan a sus pares cuando estos lo necesitan.

Finalmente, GA expresa en su mayoría no haber tenido problemas con sus compañeros, sin embargo, hay una tendencia considerable de 8 sujetos que indican “sí” haber tenido problemas en algún momento. Desde sus relatos, se pueden conocer cuáles han sido estas experiencias, la forma de proceder y las soluciones ante estas situaciones de sus vidas como estudiantes.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación entre pares		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (Aspectos biográficos)		
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS		
¿Cómo has sido como alumno?	¿Cómo te defines como compañero?	¿Has tenido problemas con algún compañero?
Muy bueno, bueno 15 sujetos	Buen compañero 11 sujetos	Sí 13 sujetos
De mal a buen alumno 2 sujetos	Ayudo a mis compañeros 6 sujetos	No 7 sujetos
Soy flojo 1 sujeto	Condicional 5 sujetos	
A peor 1 sujeto	Me llevo bien con todos 4 sujetos	
	Humor 1 sujeto	
	Agradable 1 sujeto	
	Buen comportamiento 1 sujeto	
	No hablo mucho 1 sujeto	
	Empático 1 sujeto	

Tabla N° 99: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

En el grupo GP, para la pregunta "Describe cómo has sido como alumno durante estos años", las frecuencias más significativas se corresponden una, con 15 sujetos que indican que durante su trayectoria como estudiantes han sido “muy buenos, buenos” alumnos. Las frecuencias de menor rango son tres, donde 2 sujetos indican que han sido “malos y buenos”, un sujeto que se describe como “soy floja” y un sujeto que señala ha ido “a peor”.

La tendencia significativa de GP de 15 sujetos que señalan que para ellos ser “muy buenos, bueno” como estudiante, se define a través de conductas relacionadas con el comportamiento, entre ellas nos comentan: “buena persona, agradable, simpática, cariñosa” (GPS45); “no me meto en nada malo” (GPS67); “no le faltó el respeto a los profesores” (GPS91). Y por otro lado, conductas relacionadas con el rendimiento escolar: “estudiosa” (GPS45); “he echado mis estudios para adelante” (GPS16), “tengo mis deberes al día” (GPS38); “no estudiosa la verdad, pero si muy trabajadora”

(GPS66); “cuando mandan mis deberes los hago” (GPS77); “trabajador y buen estudiante,” (GPS87); “saco buenas notas” (GPS120).

Por lo tanto, para GP, la tendencia para definirse como “muy bueno y bueno” como alumno, los estudiantes destacan la buena conducta, rasgos positivos de personalidad, el respeto hacia los profesores. Por otro lado, destacan su trabajo constante, responsabilidad y rendimiento académico.

En relación a la segunda pregunta en el grupo GP, “¿Cómo te defines tú como compañero de clases?”, la frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 11 sujetos que dicen definirse como “buen compañero”. Las frecuencias de menor rango son 8, donde 6 sujetos expresan “ayudo a mis compañeros”, 5 sujetos expresan ser “condicional” en su ayuda, 4 sujetos indican “me llevo bien con todos”. El valor de 1 para las frecuencias “humor”, “agradable”, “buen comportamiento”, “no hablo mucho” y “empático”.

Desde sus argumentos podremos comprender qué significa para ellos ser buen compañero de clases. Algunos lo expresan sin fundamentar sus respuestas otros, argumentan que ser bueno se basa en una relación de ayuda con deberes u objetos materiales (GPS16, GPS38, GPS68, GPS68, GPS90, GPS120, GPS121); no interrumpir o molestar en la clase (GPS38, GPS77); hablar o conversar con ellos (GPS102); no traicionar (GPS107).

Por lo tanto, podemos decir que GA tiene una tendencia positiva a definirse como buen compañero. Para ellos, ser un buen compañero es aquel que ayuda, mantiene una buena conducta durante el desarrollo de una clase, es cercano y no traiciona.

Finalmente, analizaremos las tendencias para la pregunta “¿Has tenido algún problema con algún compañero?”. La frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 13 sujetos que dicen que “sí” han tenido problemas con sus compañeros, sin embargo, hay una tendencia considerable de 7 sujetos que expresan “no” haber tenido problemas con sus compañeros.

Para la tendencia “no” no tenemos argumentos considerables, ya que los alumnos señalan directamente la expresión “no” para referirse al hecho de no haber tenido problemas con sus compañeros. Sin embargo, para la segunda tendencia “sí”, los

estudiantes rememoran dichos problemas y solamente dos sujetos indican la solución que han tenido frente a ellos, entre las narraciones más conflictivas están:

GPS16: “Porque ella se metió con lo que yo creía, si yo me meto es porque yo lo he decidido, porque me parece bien creer en ello, porque es mi fuerza y nadie tiene que meterse en lo que yo crea o no crea”.

GPS76: “Se metían conmigo, yo era la oveja negra de la clase, todos lo que yo decía estaba mal, todo lo que yo hacía estaba mal, me dejaban mal con los demás compañeros, me decía lo que yo tenía que decir y fue horrible. Yo llegaba a mi casa llorando todos los días y desde ese problema con ellas es que partió mi problema de autoestima”.

GPS77: “Sí, una vez al año pasado me peleé con una amiga estaba en la clase de al lado y fue todo un lío. Al final lo pasé mal yo terminé llorando, me tuve que ir y al rato pasó y nunca más hablamos”.

GPS107: “Sí, he tenido un montón porque se meten en mi vida, con mi novia y no me gustaba, he llegado a pelearme con todo el instituto, me expulsaron. Fue porque se inventaban que yo estaba con otra chiquilla y a mí no me gusta que se digan cosas que no son, se tiene que decir la verdad. Si dicen la verdad pos callo y punto, pero si no llegaba donde el nota y me peleaba con él”.

GPS107: “El año pasado tocó la casualidad que me pelee con un nota y me expulsaron por 3 días, por pelearme en el instituto”.

GPS120: “Sí, pues tu sabe lo que viene siendo eso de un amigo tiene una novia, deja la novia aparte y bueno. Y bueno se ha ido alejando porque claro jajajaja hubo discusión”.

Así, para los 13 sujetos que recuerdan momentos en que han tenido problemas con sus compañeros, percibimos altos grados de violencia en conflictos de amistad, de celos, peleas y en el caso del sujeto GPS76 violencia psicológica que desencadenó serios problemas de autoestima en el estudiante. Por lo tanto, GP presenta una tendencia a desarrollar relaciones críticas con sus pares, sin haber expresado soluciones para mejorar la convivencia entre ellos.

En resumen, podemos decir que a través de la categoría “relación entre pares subcategoría “Trayectoria (aspectos biográficos)”, hemos podido contextualizar a los estudiantes a través de tres preguntas. Describir cómo han sido como alumno durante su trayectoria educativa, definirse como compañeros de clases y señalar si han tenido algún problema con sus compañeros de clases durante su trayectoria como estudiantes.

Ante estas cuestiones, en GP, en la descripción como alumno, presenta una sola tendencia: ser “muy bueno” o “bueno”, que se define como mantener una buena

conducta y respeto hacia los profesores. Por otro lado, ser "muy bueno" o "bueno" como alumno, también significa la valoración de un trabajo constante, responsabilidad y rendimiento académico.

El segundo aspecto para esta subcategoría, implicaba conocer cómo se definen como compañeros durante su trayectoria educativa. Los sujetos de GP presentan una tendencia a definirse como "buen compañero". Este concepto se define a través de la ayuda que dan a sus compañeros, tanto con los deberes, como con cosas materiales, mantener una conducta correcta durante el desarrollo de una clase para no molestar, ser cercano a través de la conversación y valores como no traicionar.

Finalmente, GP expresa en su mayoría "sí" haber tenido problemas con sus compañeros, sin embargo hay una tendencia considerable de 7 sujetos que indican que "no" han tenido problemas. Desde algunos relatos se puede apreciar la gravedad de los niveles de violencia que han vivido en estas situaciones conflictivas. En casos específicos la expulsión del centro educativo y por otro lado el acoso escolar que ha provocado serios problemas psicológicos de autoestima.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL		
CATEGORÍA: Relación entre pares		
SUBCATEGORÍA: Trayectoria (Aspectos biográficos)		
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS		
¿Cómo has sido como alumno?	¿Cómo te defines como compañero?	¿Has tenido problemas con algún compañero?
Muy bueno, bueno 6 sujetos	Buen compañero 5 sujetos	Sí 8 sujetos
A mejor 3 sujetos	Ayudo a mis compañeros 3 sujetos	No 3 sujetos
Malo y bueno 1 sujeto	Condicional 2 sujetos	
	Reacciono sólo si alguien se acerca 2 sujetos	
	Seria 1 sujeto	
	Comparto con todos 1 sujeto	
	Normal 1 sujeto	

Tabla Nº 100: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

En el grupo GM, para la pregunta "Describe cómo has sido como alumno durante estos años", las frecuencias más significativas en este grupo corresponden a 6 sujetos que indican que durante su trayectoria como estudiantes han sido “muy buenos, buenos” alumnos. Las frecuencias menores corresponden a 3 sujetos que indican “a mejor” y un sujeto que indica “malo y bueno”.

Por lo tanto, para GM, ser “muy bueno, bueno” como estudiante, se define a través de conductas relacionadas con el comportamiento, entre ellas nos comentan: “siempre he estado escuchando” (GMS75); “hago lo correcto” (GMS83); “respetuoso, trabajador, no he tenido conflictos” (GMS85); “buena, estudiosa, presto atención, participación, hago lo que me mandan.” (GMS105); “siempre atento a los profesores, me comporto” (GMS59). Por otro lado, conductas relacionadas con el rendimiento escolar: “he sacado increíbles notas” (GMS115); “nunca he repetido” (GMS117).

Por lo tanto, para GM, ser un buen alumno es aquel que mantiene una buena conducta en el aula mientras se desarrolla la clase. Estas conductas son: escuchar, hacer lo correcto, respetuoso, prestar atención, participar, hacer lo que mandan. Por otro lado

un muy buen y buen alumno, también es aquel que saca buenas notas y nunca ha repetido.

En relación a la segunda pregunta en el grupo GM, "¿Cómo te defines como compañero de clases?", la frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 5 sujetos que dicen definirse como "buen compañero". Las frecuencias de menor rango son 6, donde 3 sujetos expresan "ayudo a mis compañeros", 2 sujetos indican ser "condicional" en la relación con sus compañeros, 2 sujetos señalan "reacciono sólo si alguien se acerca" y frecuencias con valor de 1 para "seria", "comparto con todos" y "normal".

Desde sus argumentos podremos comprender qué significa para ellos ser buen compañero de clases. Ellos argumentan que ser buen se basa en una relación de ayudar a los demás con los deberes u objetos materiales (GMS59, GPS38, GMS83, GMS115); no interrumpir o molestar en la clase (GMS46).

Por lo tanto, podemos decir que GM tiene una tendencia positiva a definirse como buen compañero de clases. Para ellos, ser un buen o muy buen compañero es aquel que ayuda, respeta y no interrumpe el desarrollo de una clase.

Finalmente, analizaremos las tendencias para la pregunta "¿Has tenido algún problema con algún compañero?". La frecuencia más significativa para este grupo corresponde a 8 sujetos que dicen que "sí" han tenido problemas con sus compañeros y una tendencia mucho menor de 3 sujetos que dicen "no" haber tenido problemas con sus compañeros.

Para la tendencia "no" no tenemos argumentos considerables, ya que los alumnos señalan directamente la expresión "no" para referirse al hecho de no haber tenido problemas con sus compañeros. Sin embargo, para la segunda tendencia "sí", los estudiantes evocan situaciones conflictivas muchas veces provocadas por las formas de relacionarse entre los compañeros.

Por defender ideas propias:

GMS46: "A veces acabo peleándome otras no. No sé la verdad es que esto empieza por diferencias de ideas y ya subes el tono y luego ya las manos".

GMS59: *“Sí, tema de discusiones no llegamos a golpes pero sí chillando porque él tenía su idea y yo la mía”.*

Por roces con compañeros conflictivos:

GMS79: *“Sí, pues cosas muy raras como estar sentada y llegar una chica y que me grite ¡me das asco! Pero qué te pasa, yo muchas veces no puedo aguantar mi ira”.*

GMS85: *“Ha habido más de alguno que me toca las bolas, que me viene a echar la bronca y yo les digo ‘cuidado que yo no voy por ahí, que lo tuyo es tuyo que lo mío es mío así que déjame’”.*

GMS115: *“Sí, he tenido compañeros que son conflictivos y demás. Ahora he aprendido que hay personas que les gusta dar por saco que son así y ya está que paso de ti y evito tener problemas contigo”.*

Por defender a otros compañeros:

GMS114: *“Sí, en 2° Había un chinito y le pegaban, a mí me daba mucha pena y el otro era un peruano y le pegaban también, me daba mucha pena. Pos entonces yo le pegue a otro al español y me trajeron aquí a que me encarará con él y hablar las cosas quedo todo arreglado”.*

Así, para los 8 sujetos que recuerdan momentos en que han tenido problemas con sus compañeros, percibimos que estos roces se viven cotidianamente. Por un lado al defender sus ideas de las ideas de otros y en otras ocasiones son provocados por los alumnos más conflictivos.

En resumen, podemos decir que a través de la categoría “relación entre pares subcategoría “trayectoria (aspectos biográficos)”, hemos podido contextualizar a los estudiantes a través de tres preguntas. Describir cómo han sido como alumnos durante su trayectoria educativa, Definirse como compañeros de clases y señalar si han tenido algún problema con sus compañeros de clases durante su trayectoria como estudiantes.

El grupo GM en su descripción como alumno presenta una sola tendencia ser “muy bueno, bueno”, se define como mantener una buena conducta y rendimiento académico.

El segundo aspecto para esta subcategoría, conocer cómo se definen como compañeros durante su trayectoria educativa. Los sujetos de GM presentan una tendencia a definirse como “buen compañero”. Para ellos, este concepto significa

ayudar a sus pares escuchándolos, con los deberes u objetos materiales y mantener una conducta correcta para no interrumpir o molestar en la clase.

Finalmente, GP expresa en su mayoría "sí" haber tenido problemas con sus compañeros. Estos problemas emergen por defender ideas propias, por roces provocados por compañeros conflictivos y por defender a otros compañeros.

A modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 47, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" de la categoría "Relación entre pares" [ITEREPTRA].

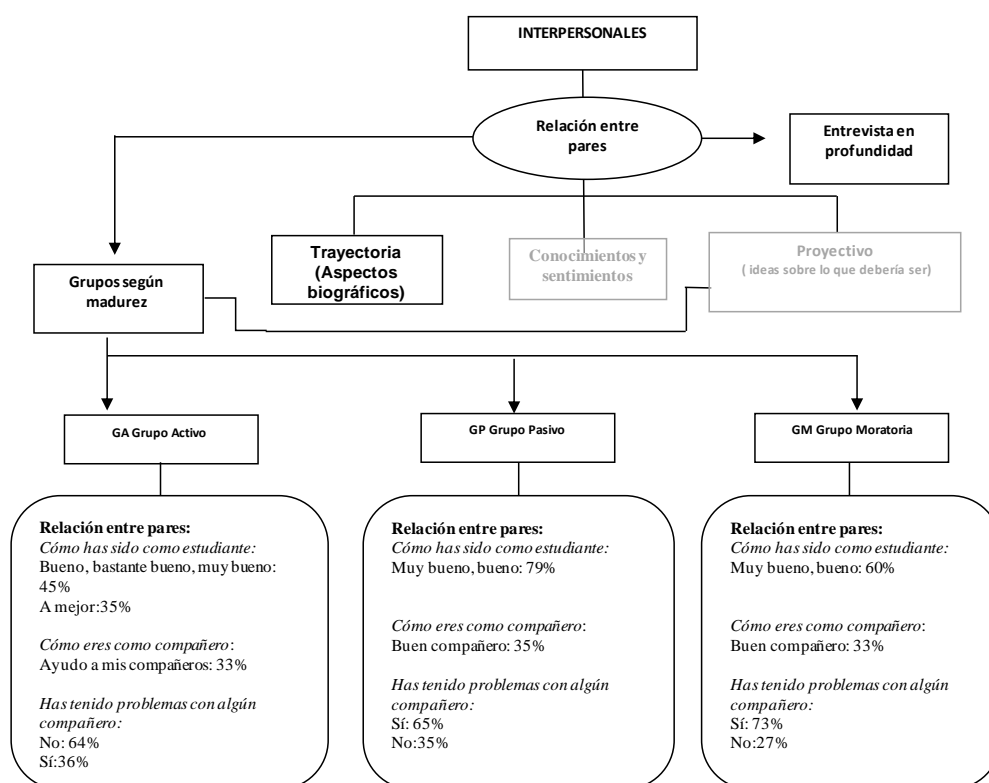


Figura N° 47: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

4.3.3.3.1.2. Análisis comparativo de los grupos “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 101, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría Metodología enseñanza-aprendizaje		
Subcategoría Trayectoria (aspectos biográficos)		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
<i>Relación educativa entre pares</i>		
<i>Cómo has sido como estudiante</i>	Bueno, bastante bueno, muy bueno	GA
	Muy bueno, Bueno	GP-GM
	A mejor	GA
	Ayudo a mis compañeros	GA
	Buen compañero	GP-GM
<i>Cómo eres como compañero</i>	Sí	GA-GP-GM
	No	GA-GP-GM

Tabla N° 101: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

Según lo presentado en la tabla N° 101, GA presenta una tendencia a definirse como “bueno, bastante bueno y muy buenos” como alumno, mientras que GP y GM se definen como “muy bueno, bueno”. GA presenta una segunda tendencia significativa para definirse como alumno, esta es “a mejor” esta idea corresponde a todos aquellos sujetos que al rememorar su trayectoria educativa han pasado de ser malos alumnos tanto en rendimiento escolar como en comportamiento a ser buenos alumnos.

Los alumnos del grupo GA se definen como compañeros que ayudan a sus compañeros, mientras que GP y GM se definen como buen compañero.

La última pregunta refleja en sus tendencias que todos los grupos de madurez sin diferencias su estatus han tenido problemas durante sus trayectorias con algún compañero o compañera.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Recordamos que esta subcategoría permite contextualizar al sujeto frente a la nueva categoría en la que rememora y evoca eventos respecto a su relación entre pares.

En el siguiente gráfico N° 78, se expresan las ideas para la categoría metodología enseñanza-aprendizaje, subcategoría trayectoria (aspectos biográficos). Referente a un

recuerdo de actividades diferentes hechas por el profesor y donde el alumno se da cuenta que ha día de hoy recuerda el contenido que el profesor quería enseñar.

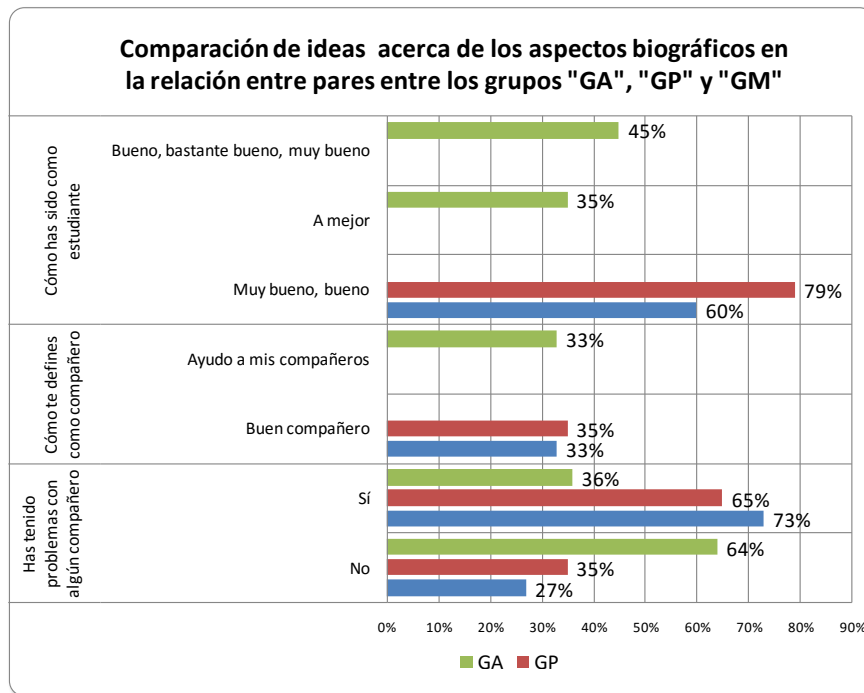


Gráfico N° 78: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto a la relación entre pares

En el gráfico N° 78, podemos comparar las ideas más significativas que rememoran los sujetos respecto a la relación entre pares.

Para la pregunta "¿Cómo has sido como alumno durante estos años?", GA ha expresado con un 45% haber sido "Bueno, bastante bueno, muy bueno" y por otro lado emerge la tendencia significativa que como alumno ha ido "a mejor".

GP indica con una tendencia de un 79% que, como estudiante, ha sido "muy bueno, bueno". Así también GM, quien manifiesta en un 60% la misma idea.

Desde el análisis individual de los grupos de madurez, GA al definirse como alumno bueno, bastante bueno y muy bueno describen que es a causa de las conductas basadas en el respeto hacia sus profesores y por los buenos resultados académicos que han tenido. Para estos sujetos el perfil de buen estudiante está basado en la relación que establecen con los profesores y con el aprendizaje de contenidos.

La segunda tendencia del grupo de madurez GA es muy interesante porque estos sujetos reconocen no haber sido buenos estudiantes durante su pasado ya que han tenido mal comportamiento, cualidades emocionales que bloqueaban su progreso en las relaciones interpersonales, desmotivación frente a los estudios, todas ellas han evolucionado a conductas positivas que hoy les lleva a decir que son buenos alumnos.

Para GP, definirse como bueno o muy bueno como alumno significa mantener una buena conducta, rasgos positivos de personalidad, una relación con el profesor basada en el respeto, su constancia en el trabajo y el rendimiento académico.

Finalmente, GM describe para esta tendencia que son un buen o muy buen alumno porque mantienen una buena conducta en el aula, estas son escuchar, hacer lo correcto, ser respetuoso, prestar atención, participar, hacer lo que mandan, sacar buenas notas y nunca haber repetido curso.

Entre las ideas más significativas, podemos apreciar que, en todos los grupos, prevalece la tendencia a definirse como buenos estudiantes, porque tienen las cualidades que les exige el sistema escolar, Así, ellos señalan que la preocupación por sus estudios, la buena conducta en aula, la buena relación con el profesor, no haber repetido curso, entre otras, son cualidades que les hacen sentir, a día de hoy, que son buenos alumnos. La diferencia la podemos apreciar en GA, ya que estos estudiantes, en su segunda tendencia, reflexionan acerca de su trayectoria. Por tanto, deducimos que estas experiencias les han servido como momentos de crisis que les han favorecido para alcanzar el estatus de logro de identidad personal.

En la segunda pregunta "¿Cómo te defines como compañero de clases?", podemos ver que GA se define con un 33% con la cualidad de "ayudo a mis compañeros", GP indica con un 35% que es un "buen compañero" y GM con un 33% se define como un "buen compañero".

Para GA, ellos han sido personas que ayudan y apoyan a sus compañeros de aula si lo necesitan, GP explica que son un "buen compañero" porque ayuda a sus pares con los deberes, con objetos o hablando con ellos cuando lo necesiten.

Finalmente, GM describe que ellos se consideran "buenos compañeros" porque mantienen una relación de ayuda con los demás a través de objetos o deberes si ellos lo

necesitan. Por otro lado entienden que un buen compañero es aquel que no molesta o interrumpe durante el desarrollo de una clase.

En todos los grupos la relación de compañerismo se encuentra basada en la “ayuda” que puedan proporcionar a sus pares durante el desarrollo del proceso educativo. Por lo tanto, valores como la solidaridad y la empatía se encuentran presentes en esta relación. A su vez, GM indica que ser buen compañero es aquel que no molesta durante una clase, por lo tanto, el respeto es un tercer valor que encontramos en esta relación.

La última pregunta para esta subcategoría es “¿Has tenido algún problema con algún compañero o compañera?”. En el gráfico N° 78, podemos apreciar también en GA con una tendencia de un 64% indica que “no” ha tenido problemas con sus compañeros y con una tendencia de un 36% que “sí” ha tenido problemas con algún compañero.

GP indica con un 65% que “sí” ha tenido problemas con compañeros y con un 35% que no los ha tenido. Finalmente, GM presenta la frecuencia más significativa entre los grupos, con un 73% señala que “sí” ha tenido problemas con compañeros. Con un 27% expresan que “no” han tenido problemas.

Por lo tanto, podemos decir que el grupo GA es el grupo que menos conflictos presenta a lo largo de su trayectoria con compañeros de clase. Este grupo ha especificado los problemas que ha tenido y las soluciones a las que han llegado. Por lo tanto, el estatus de logro y moratoria se hace evidente al ver que los sujetos son capaces de resolver sus conflictos personales para poder continuar con sus relaciones.

En GP, hemos podido acceder a través de sus relatos, a algunos casos de violencia que han vivido los estudiantes, estos conflictos se basan en amistad, celos, peleas y bullanga. En estos relatos se aprecia que los sujetos no vivieron una etapa de resolución del conflicto, se hace más evidente en el sujeto GPS76 que ha vivido acoso escolar y que le ha llevado a tener serios problemas psicológicos con su autoestima. El estatus de aceptación se evidencia ante la resolución de conflictos de manera aparente, esto quiere decir que para ellos la situación conflictiva puede haber pasado y resuelto, pero aún en sus relatos se evidencian secuelas.

Desde el análisis individual de los relatos de los grupos de madurez, pudimos inferir que el grupo GM expresa que los conflictos con los compañeros se viven de manera cotidiana, los que surgen por causas, como defender sus propias ideas, por roces con compañeros conflictivos y por defender a otros compañeros. Así, el estatus de moratoria de bajo perfil, evidencia su estado de búsqueda. Los conflictos los observa como algo permanente en la relación de aula, se involucra por defender a otros sujetos en situaciones injustas, como la discriminación, evita de la mejor manera posible a los más conflictivos y llega a actos violentos cuando se trata de defender sus ideas.

Podemos decir que los estatus de identidad nos han ayudado a establecer ciertas semejanzas y diferencias entre los grupos de madurez. Al definirse personalmente como estudiante, las tendencias entre los grupos presentan semejanzas. Así también, cuando se han definido como compañeros de clase. Sin embargo, se aprecian diferencias entre los grupos cuando hemos preguntado por los conflictos con sus compañeros. GA parece ser un grupo que no ha vivido conflictos importantes durante su trayectoria como estudiantes, mientras que GP sí ha tenido serios conflictos con sus compañeros.

Para ellos, estos conflictos pueden haber sido resueltos, pero, al analizar sus relatos, evidencian que hay situaciones que han perdurado en el tiempo ante una resolución superficial. Otra diferencia en este ámbito, la establece GM, ya que, para ellos, los conflictos son cotidianos. Desde sus relatos, se evidencia una sensibilidad emocional que los lleva a defender a otros, evitar a los conflictivos y entrar en serias discusiones cuando defiende sus ideas.

Como hemos mencionado al principio del análisis de esta subcategoría Trayectoria (aspectos biográficos), estas preguntas se han realizado con el fin de acercarnos a la dimensión relación entre pares. A través de sus relatos, hemos podido acceder a sus recuerdos de trayectoria educativa que los ayuda a situarse y definirse en el presente tanto en su rol como estudiante como en el rol de compañero de clases.

En la siguiente tabla N° 102, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)", perteneciente a la categoría "Relación entre pares" [ITEREPTRA].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación entre pares			
<i>Descripción de su rol como estudiante durante estos años</i>	GA se expresa a través de la tendencia “bueno, bastante bueno y muy bueno” para definirse como estudiante durante todos estos años	GA	
	GA presenta una segunda tendencia significativa que expresa haber sido un alumno que va de peor a mejor.	GA	
	GP y GM se expresan través de la tendencia “muy bueno, bueno” para definirse como estudiantes durante todos estos años	GP-GM	
	Para GA, el perfil de buen estudiante se basa en mantener una buena relación con el profesor, tener buenos resultados académicos en sus estudios	GA	
	La segunda tendencia en GA hace referencia a que los estudiantes que rememoran haber sido malos estudiantes en cuanto a su comportamiento como ante los resultados académicos pero que hoy han superado ambos aspectos y se consideran buenos estudiantes. Este desarrollo a positivo hace referencia a su estatus de madurez identitaria logro	GA	
	Para GP, ser un buen alumno significa mantener una buena conducta, una relación de respeto hacia el profesor, constancia en el trabajo académico y buen rendimiento en notas.	GP	
	GM se define como buen alumno porque mantiene una buena conducta en el aula, descritas con cualidades como escuchar, hacer lo correcto, ser respetuoso, prestar atención, participar, hacer lo que mandan, sacar buenas notas y nunca haber repetido curso.	GM	
	En todos los grupos prevalece la tendencia a definirse como buen alumno porque han desarrollado las cualidades que les exige el sistema escolar.	GA-GP-GM	
	GA se define como un compañero que “ayuda a sus compañeros” lo describe como una ayuda o apoyo a sus compañeros de aula cuando lo necesitan.	GA	
	GP se describe como un “buen compañero” porque ayuda a su pares con los deberes, con objetos o hablando con ellos cuando lo necesitan	GP	
<i>Descripción de su compañerismo</i>	GM se describen como “buenos compañeros” porque mantiene una relación de ayuda con los demás a través de objetos o deberes si ellos lo necesitan. Y respetan el buen clima de aula durante el desarrollo de una clase.	GM	
	En todos los grupos está presente la relación de ayuda para con sus compañeros cuando lo necesitan. Así se puede apreciar la proyección de valores como la solidaridad, la empatía y el respeto.	GA-GP-GM	
	GA presenta una tendencia significativa a no haber tenido conflictos con compañeros	GA	
	GA la tendencia menor que indica “sí” haber tenido conflictos destaca que han podido resolverlos de manera adecuada. Así el estatus de moratoria y logro se hace evidente al ver que los sujetos son capaces de resolver sus conflictos personales para continuar sus relaciones.	GA	
	GP presenta una tendencia significativa que manifiesta “sí” haber tenido conflictos con compañeros.	GP	
	GP presenta relatos de vivencias de serios conflictos con compañeros. Su estatus de aceptación se evidencia al deducir que estos son resueltos de manera superficial ya que aún se evidencian secuelas de ellos en el presente.	GP	
	GM presenta una tendencia significativa que manifiesta “SI” haber tenido conflictos con los compañeros	GM	
	GM expresa que los conflictos con compañeros son cotidianos. El estatus de moratoria bajo perfil evidencia su estado de búsqueda, se involucra defendiendo a sus compañeros que viven situaciones injustas, evita los conflictos personales de violencia física y participa de actos violentos cuando tiene que	GM	
<i>Conflictos con compañeros</i>			

	defender sus ideas		
	Los estatus de identidad han establecido diferencias en reconocer conflictos con compañeros y la forma de resolverlos.	GA – GP - GM	
	El ideal de alumno y el ideal de compañero trascienden a los estatus de madurez identitaria.	GA – GP - GM	
En resumen	Podemos decir que los estatus de identidad nos han ayudado a establecer ciertas semejanzas y diferencias entre los grupos de madurez. Al definirse personalmente como estudiante las tendencias entre los grupos presentan semejanzas, así también cuando lo han hecho al definirse como compañeros de clase. Sin embargo, se aprecian diferencias entre los grupos cuando hemos preguntado por los conflictos con sus compañeros. GA parece ser un grupo que no ha vivido conflictos importantes durante su trayectoria como estudiantes mientras que GP sí ha tenido serios conflictos con sus compañeros. Para ellos estos conflictos pueden haber sido resueltos pero al analizar sus relatos se evidencia que los daños han perdurado en el tiempo ya que la resolución de conflictos al parecer ha sido superficial. Otra diferencia en este ámbito la establece GM ya que para ellos los conflictos son cotidianos, desde sus relatos se evidencia una sensibilidad emocional que los lleva a defender a otros, evitar a los conflictivos y entrar en serias discusiones cuando defiende sus ideas.		

Tabla N° 102: Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" [ITEREPTRA]

4.3.3.3.2. Análisis de la subcategoría: “Conocimientos y sentimientos” [ITERELCON]

4.3.3.3.2.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. Esta selección nos permitió comparar y analizar dichas ideas a partir de los estatus de madurez identitaria de los estudiantes.

En esta subcategoría nos interesó conocer, aspectos tales como, la relación que tienen con sus compañeros de clase, cómo solucionan sus conflictos y qué opinan acerca del sistema de partes.

Recordamos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 48:

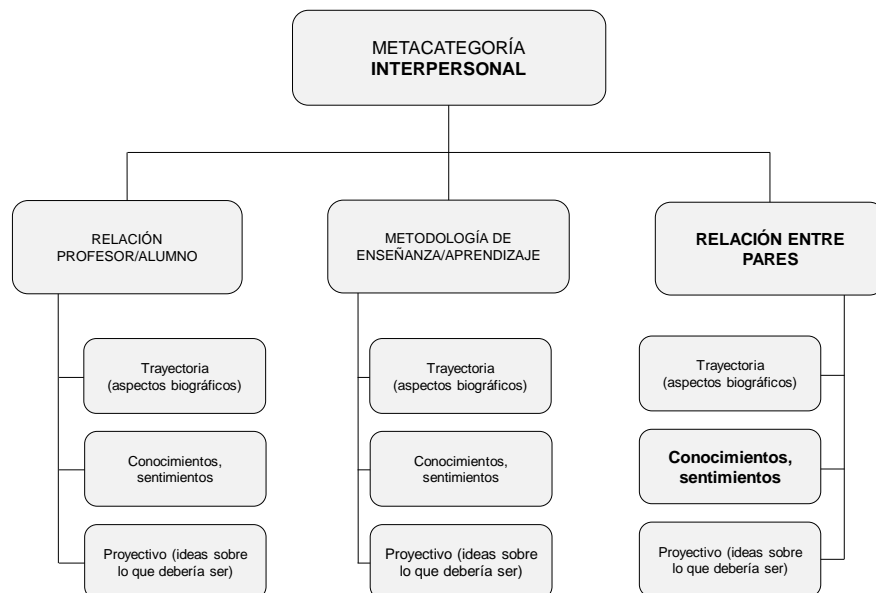


Figura N° 48: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITEREPCON]

Para facilitar el análisis de estas preguntas, las ideas se agruparon en 2 ámbitos que contienen las siguientes preguntas:

- Ámbito 1. "Relaciones interpersonales con los compañeros": cuyas preguntas son "¿Sientes que tienes amigos en el instituto?", "¿Sientes que tienes enemigos?", "¿Cómo es, en general, la relación que tienen tus compañeros contigo?", "¿Qué sientes cuando estas con ellos?" y "¿Te sientes aceptado por tus compañeros?".

-Ámbito 2. Conflictos en las relaciones interpersonales de aula: "¿Es importante para ti lo que ellos piensan acerca de los temas del instituto?", "¿Hablan acerca de esas diferencias?", "Cuándo hay un conflicto o debate, ¿de qué manera se suele resolver?" y "¿Qué opinas acerca del sistema de partes?".

A. Análisis de “GA” respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

A continuación, pasamos a realizar el análisis individual de los grupos a partir del estado de la percepción que tienen los alumnos respecto de sus relaciones interpersonales con los compañeros de la clase.

METACATEGORÍA INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Relación entre pares				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS				
¿Tienes amigos en el instituto?	¿Tienes enemigos en el instituto?	¿Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti?	¿Qué sientes cuando estas con ellos?	¿Te sientes aceptado por ellos?
Sí 19 sujetos	A lo mejor, Como en todos lados 10 sujetos	Muy buena, buena 17 sujetos	Me siento bien 14 sujetos	Sí 19 sujetos
Pocos 1 sujeto	No 5 sujetos	Mala 2 sujetos	Depende 3 sujetos	Por algunos 2 sujetos
Antes No 1 sujeto	Sí 2 sujetos	De confianza 1 sujeto	Alterado 1 sujeto	No 1 sujeto
Solo 2 1 sujeto	No lo sé 2 sujetos	Depende 1 sujeto	Me conformo 1 sujeto	
		Está bien 1 sujeto		

Tabla Nº 103: Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

Según lo observado en la tabla Nº 103, la pregunta "¿Tienes amigos en el instituto?", presenta una frecuencia significativa de 19 sujetos que dicen “sí” tener amigos en el instituto, y el valor de 1 para las frecuencias “pocos”, “antes no” y “solo 2”.

A su vez, la pregunta "¿Tienes enemigos en el instituto?", presenta una frecuencias significativa de 10 sujetos que expresan “a lo mejor, como en todos lados”. Las frecuencias menores corresponden a 5 sujetos que expresan “no”, 2 sujetos que señalan “Sí” y 2 sujetos que señalan “no lo sé”.

GA presenta una tendencia positiva frente al vínculo de la amistad que se genera en el instituto. Al parecer estos sujetos no tienen problemas para relacionarse y cultivar este valor. Sin embargo, podemos ver en la segunda pregunta que ellos, si bien no manifiestan directamente tener enemigos, perciben que puede haberlos. En los relatos

expresan “hay personas con las que no me llevo bien, o no les caigo bien” (GAS23, GAS25, GAS98, GAS99).

A partir de estas percepciones, podemos pasar a analizar la segunda pregunta “¿Cómo es, en general, la relación que tienen tus compañeros contigo?”. La frecuencia más significativa es la de 17 sujetos que expresan “muy buena, buena”. Las frecuencias de menor valor corresponden a 2 sujetos señalan que la relación que tiene sus compañeros con ellos es “mala”. El valor de 1 para las frecuencias “de confianza”, “depende” y “está bien”.

En sus relatos, podemos encontrar a 8 sujetos que expresan directamente que su relación es buena y no dan argumentos, hay otros que sí lo hacen. Ellos nos cuentan que su relación es buena porque “tratamos todos de llevarnos bien” (GAS28); “hablamos pero también he visto gente que es indiferente” (GAS19); “creo ser una persona con la que se puede hablar” (GAS29); “bien, pero siempre somos dos o tres los que nos juntamos” (GAS37); “en mi clase todos son buenos conmigo” (GAS98); “nos llevamos bien, nos reímos mucho” (GAS92);

Por lo tanto, podemos ver que en GA emergen dos sensaciones respecto a cómo perciben la relación que los compañeros tienen con ellos. Si bien hay sujetos que dicen que la relación es buena, no expresan seguridad de que así sea, ya que en sus relatos emergen matices de inseguridad. Los sujetos expresan ideas como “tratamos de llevarnos”, “gente indiferente” y “creo ser...”.

Por otro lado, hay sujetos que sí expresan seguridad de la buena relación que tiene los compañeros con él. Por lo tanto, podemos decir que al parecer la relación carece de sustancia ya que no hay una convicción acerca de esta percepción. Por ello trataremos de responder a esta tendencia a través de los análisis posteriores.

La cuarta pregunta es “¿Qué sientes cuando estas con ellos?”. La frecuencia más significativa en GA corresponde a 13 sujetos que expresan “Me siento bien...”. Las frecuencias menos significativas corresponden a 3 sujetos que dicen “depende” y el valor de 1 para las frecuencias “alterado”, “tranquilo” y “me conformo”.

GA expresa para “me siento bien...” que: “me lo voy a pasar bien, son como niños” (GAS15); “me siento como si fuéramos una familia” (GAS23); “aceptado”

(GAS28); “me divierto, nos pelamos y luego nos reímos” (GAS37); “siento que puedo hablar con ellos” (GAS97); “feliz porque se crea vínculo como de familia” (GAS113); “quiero que el tiempo pase lento” (GAS122).

Por lo tanto, GA manifiesta sentimientos positivos de agrado como resultado de vivir experiencias propias de la relación humana, como risas, peleas, diversión, confianza, intimidad, compañía, que permiten estrechar el lazo, al punto de comparar la dicha relación con la familiar.

La última pregunta es “¿Te sientes aceptado por tus compañeros?”. Aquí, 19 sujetos expresan que “sí” se sienten aceptados. Hay dos frecuencias de menor intensidad una en que 2 sujetos han dicho “por algunos” y un sujeto expresa “no”.

Para la tendencia significativa “sí” no tenemos argumentos considerables, ya que los alumnos señalan directamente la expresión “sí” para referirse al hecho de sentirse aceptado por sus compañeros.

En resumen, podemos decir que GA presenta una percepción bastante positiva frente a la relación con los compañeros de la clase. Ellos han señalado que tienen vínculo de amistad en el instituto, perciben que pueden tener enemigos ya que hay ciertos compañeros con los que no se lleva bien o no les “caigo” bien.

En cuanto a la percepción de la relación que sus compañeros tiene hacia él, se aprecian matices de inseguridad ya que al parecer la relación al interior del aula se establece solo con algunos compañeros o puede ser una relación que carece de sustancia que proporcione seguridad.

En cuanto a los sentimientos que experimentan cuando están junto a sus compañeros, los sujetos expresan agrado como resultados de vivir experiencias propias de la relación humana que estrechan el lazo al punto de comparar el compañerismo con la relación familiar. Si bien hemos percibido matices de inseguridad los estudiantes de GA han expresado sentirse aceptados por sus compañeros.

B. Análisis de “GP” respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

METACATEGORÍA INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Relación entre pares				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS				
¿Tienes amigos en el instituto?	¿Tienes enemigos en el instituto?	¿Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti?	¿Qué sientes cuando estas con ellos?	¿Te sientes aceptado por ellos?
Sí 20 sujetos	No 10 sujetos	Muy buena, Buena 18 sujetos	Me siento bien, 20 sujetos	Sí 18 sujetos
	Sí 6 sujetos	No lo sé 1 sujeto	Ni bien, ni mal 1 sujeto	No lo sé 1 sujeto
	No lo sé 2 sujetos	Superficial 1 sujeto		
	A lo mejor, como en todos lados 2 sujetos			

Tabla N° 104: Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

En la tabla N° 104, podemos ver que para la pregunta "¿Tienes amigos en el instituto?", el total de sujetos (20) expresa que “sí” tiene amigos.

A su vez, la pregunta "¿Tienes enemigos en el instituto?", presenta una frecuencia significativa de 10 sujetos que expresan “no” tenerlos, 6 sujetos que expresan que “sí” tienen enemigos. Las frecuencias menores corresponden a 2 sujetos que expresan “no lo sé” y 2 sujetos que señalan “a lo mejor, como en todos lados”.

GP presenta una tendencia positiva frente al vínculo de la amistad que se genera en el instituto. Al parecer estos sujetos no tienen problemas para relacionarse y cultivar este valor independientemente de las respuestas de la segunda pregunta, en la que podemos apreciar, que si bien los sujetos expresan “no” tener enemigos, emerge una frecuencia de 6 sujetos que dicen “sí” tener enemigos.

Los estudiantes reconocen que tienen enemigos porque: “me mira mal, porque me vuelven la cara o me miran de arriba abajo” (GPS16); “esta persona y su novia. No nos podemos ver” (GPS44); “Demasiados, porque las amistades hasta que no encuentras lo que buscas tienes que recorrer a muchas personas” (GPS76); “porque con la compañera que me he peleado yo no le caigo bien a ella, ni ella a mí” (GPS77).

GP reconoce tener enemigos en el instituto, ellos fundamentan que esto se debe a que durante el proceso de búsqueda de amistad se producen conflictos, quiebres en la relaciones y en consecuencia enemistades.

Por lo tanto, en GP la tendencia indica que no tiene enemigos en el instituto pero hay un sesgo significativo de sujetos que reconocen tenerlos a partir de situaciones en su mayoría no resueltas.

A partir de estas dos tendencias, pasamos a analizar la segunda pregunta "¿Cómo es, en general, la relación que tienen tus compañeros contigo?", donde la frecuencia más significativa es la de 18 sujetos que expresan "muy buena, buena". Las frecuencias de menor valor corresponden a 1 sujeto que señala que "no lo sé" y 1 sujeto que expresa "superficial".

En sus relatos podemos encontrar a 13 sujetos que expresan directamente que su relación es buena y no dan argumentos, hay otros que sí lo hacen. Ellos nos cuentan que su relación es buena porque "se acercan, me ayudan" (GPS38); "doy mi cara positiva y mi confianza" (GPS68); "es agradable" (GPS107); "siempre estamos de cachondeo, nos reímos" (GPS121). Así, los sujetos de GP perciben que los compañeros tienen una buena relación con ellos ya que a partir de algunos breves argumentos podemos decir que los sujetos perciben reciprocidad ante una relación cercana basada en el humor, la actitud positiva, en la solidaridad o ayuda mutua.

La cuarta pregunta es "¿Qué sientes cuando estas con ellos?". La frecuencia más significativa en GP señala que 20 sujetos expresan "me siento bien", en menor frecuencia un sujeto expresa "ni bien, ni mal" y un sujeto "no mucho".

GP expresa para "me siento bien" que: "si me pasa algo ellos están ahí y me ayudarán" (GPS38); "ellos están conmigo, que te prestan cosas, respeto cuando ellos están conmigo" (GPS45); "Hay algunos que te empiezan a preguntar de tu vida" (GPS64); "puedo ser yo mismo" (GPS68); "me siento alegre o a veces puedo estar ahí todo soso porque esa persona no me habla o está todo el día seria" (GPS107); "Confianza, alegría, siempre me tratan bien, siempre sonrío" (GPS120).

Por lo tanto, GP manifiesta sentir apoyo en momentos difíciles, ayuda, empatía, autenticidad, respeto y, en general, sentimientos positivos cuando están con ellos.

La última pregunta es "¿Te sientes aceptado por tus compañeros?", a lo cual 18 sujetos expresan que "sí" se sienten aceptados. Hay una frecuencia de menor intensidad de un sujeto que señala "no lo sé".

Para la tendencia significativa "sí" tenemos un solo relato que indica:

GPS77: "Sí, pero me gustaría saber lo que ellos piensan de mí. Porque si algo anda mal podría cambiar. Uno muchas veces hace cosas y no se da cuenta que a otro le molesta. Y también podría decir lo que me molesta de ellos".

A partir de este único relato podemos decir que el sujeto de GP si se siente aceptado por sus compañeros pero desconoce la percepción que tienen sus compañeros de él y le gustaría saber cómo es percibido. Si bien desconocemos lo que piensan los demás estudiantes en este sentido, podemos percibir a través de este único relato la necesidad de actividades grupales que permitan desarrollar los procesos de identidad personal.

En resumen, podemos decir que GP presenta una tendencia positiva hacia las relaciones que se dan con sus compañeros. Todos los sujetos de este grupo señalan tener vínculos de amistad en el instituto. Si bien la tendencia señala que no tienen enemistades hay un grupo considerable de 6 sujetos que han expresado que "sí" tienen enemigos en el instituto y esta situación es producto de la búsqueda de amor romántico y amistad. Se perciben conflictos no resueltos.

En cuanto a la percepción de la relación que sus compañeros tienen hacia él, esta es percibida positivamente. Los sujetos expresan reciprocidad en la relación cuya dinámica se mueve en el humor, la actitud positiva, la solidaridad y la ayuda mutua.

Los sujetos de GP expresan, en general, sentimientos positivos porque sienten apoyo, empatía, autenticidad, respeto entre otros sentimientos. Finalmente, los sujetos de GP expresan sentirse aceptados por sus compañeros al parecer a los estudiantes les gustaría saber qué piensan sus compañeros de ellos y a la vez poder expresar su opinión personal hacia sus compañeros. Esta situación nos hace pensar en una necesidad de actividades que permitan desarrollar el conocimiento mutuo, instancia beneficiosa para el desarrollo de la identidad personal.

C. Análisis de “GM” respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

METACATEGORÍA INTERPERSONAL				
CATEGORÍA: Relación entre pares				
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos				
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS				
¿Tienes amigos en el instituto?	¿Tienes enemigos en el instituto?	¿Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti?	¿Qué sientes cuando estas con ellos?	¿Te sientes aceptado por ellos?
Sí 9 sujetos	No 5 sujetos	Buena 9 sujetos	Bien 7 sujetos	Sí 9 sujetos
No 1 sujeto	Sí 5 sujetos	Normal 2 sujetos	Que pasamos de otros 1 sujeto	Rechazado 1 sujetos
No lo sé 1 sujeto	A lo mejor, como en todos lados 1 sujeto		Nada 1 sujeto	
			Indiferencia 1 sujeto	
			Depende 1 sujeto	

Tabla Nº 105: Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

En la tabla Nº 105, podemos ver que para la pregunta "¿Tienes amigos en el instituto?", 9 sujetos expresan que “sí” tienen amigos. En frecuencias menores, un sujeto señala que “no” y un sujeto expresa que “no lo sé”.

A su vez, la pregunta "¿Tienes enemigos en el instituto?", presenta frecuencias similares ya que 5 sujetos expresan “no” tener enemigos y 5 sujetos expresan que “sí” tienen enemigos. Las frecuencias menores corresponden a 1 sujeto que señala “a lo mejor, como en todos lados”.

GM presenta una tendencia positiva frente al vínculo de la amistad que se genera en el instituto. Al parecer estos sujetos no tienen problemas para relacionarse y cultivar este valor. Sin embargo, las frecuencias para la segunda pregunta es similar entre un “no” y un “sí” tener enemigos en el instituto.

Para la respuesta “no” no tenemos argumentos más que un solo sujeto que expresa “intento siempre no tenerlos” (GMS74). Para los sujetos que expresan “sí” tener enemigos señalan: “Sí, porque si alguien habla algo malo de ti, luego lo dice la otra, la otra y muchos se lo creen” (GMS75); “yo creo que es la envidia, hay gente que por la mañana están hartándose de fumar y que si tú no te adaptas a la forma de ellos puedes

como que no encajas. Yo paso de gente así” (GMS114); “si porque hay gente que no me puede ver y yo no puedo hacer nada” (GMS117). Por lo tanto, en GM los sujetos reconocen que tienen enemigos, interpretamos sus argumentos por un lado como una situación propia de las relaciones interpersonales (GMS75), por hacer valer sus convicciones (GMS114, GMS117).

Por lo tanto, GM reconoce tener y no tener enemigos en el instituto, el tenerlos se interpreta como algo común en las relaciones interpersonales al hacer valer sus convicciones y no ceder ante las presiones de los grupos, esto produce un rechazo mutuo.

A partir de estas dos tendencias, pasaremos a analizar la segunda pregunta “¿Cómo es, en general, la relación que tienen tus compañeros contigo?”. La frecuencia más significativa es la de 9 sujetos que expresan “buena”. Las frecuencias de menor valor corresponden a 2 sujetos que dicen que es “normal”.

En sus relatos, podemos encontrar a 4 sujetos que expresan directamente que su relación es buena y no dan argumentos. Hay otros que sí lo hacen, ellos nos cuentan que su relación es buena porque “si fuera mala me daría cuenta hasta ahora siempre hablamos” (GMS59); “todos me ven como el más simpático” (GMS85); “hablamos y demás, con algunos no somos tan amigos pero nos contamos las cosas” (GMS115). Así, los sujetos de GM perciben que los compañeros tienen una buena relación con ellos porque hablan, intercambian información y algunos saben que son reconocidos por cualidades positivas.

La cuarta pregunta es “¿Qué sientes cuando estas con ellos?”, donde la frecuencia más significativa en GM señala que 7 sujetos se sienten “bien”. El valor de 1 para las frecuencias “que pasamos de otros”, “nada”, “indiferencia” y “depende”

GM expresa para la frecuencia “bien” que: “estoy bien con ellos, he logrado un grupo de amistad” (GMS59); “bien, ahora me junto con ellos más fuera del instituto” (GMS74); “el año pasado no calló ninguna amiga, este año lo valoro” (GMS115); “me gusta escucharlos y hacerles bromas” (GMS85).

Por lo tanto, GM manifiesta sentirse bien porque ha logrado tener vínculos de amistad entre sus compañeros de clase.

La última pregunta es "¿Te sientes aceptado por tus compañeros?", donde 9 sujetos expresan que "sí" se sienten aceptados. Hay una frecuencia de menor intensidad de un sujeto que señalan sentirse "rechazado". Esta tendencia significativa no presenta argumentos por parte de los sujetos.

En resumen, podemos decir que GM presenta una tendencia positiva hacia las relaciones que se dan con sus compañeros. Nueve sujetos señalan tener vínculos de amistad en el instituto, pero 5 reconocen tener enemistades, que se generan por defecto entre las relaciones interpersonales y por defender sus convicciones personales, al no ceder ante las presiones de los grupos.

En cuanto a la percepción de la relación que sus compañeros tienen hacia él, esta es percibida positivamente y esto lo fundamenta al decir que se sienten bien cuando están con sus compañeros ya que sienten satisfacción al ver que han podido generar vínculos de amistad entre ellos.

Los sujetos de GM expresan en su mayoría sentimientos positivos hacia esta relación ya que perciben que son aceptados por sus compañeros.

D. Análisis de GA respecto al ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

METACATEGORÍA INTERPERSONAL			
CATEGORÍA: Relación entre pares			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS			
¿Es importante para ti lo que ellos opinan acerca de los temas del instituto?	¿Hablan sus diferencias?	¿De qué forma resuelven sus conflictos?	¿Qué opinas del sistema de partes?
Sí 13 sujetos	Sí 10 sujetos	Hablando 14 sujetos	No sirve 16 sujetos
Depende 3 sujetos	Es mejor que no 3 sujetos	Gritando 5 sujetos	Está bien 6 sujetos
No 3 sujetos	Me gusta debatir 2 sujetos	Poniendo partes 1 sujeto	Debe ser más flexible 1 sujeto
A veces 2 sujetos	Yo digo lo que pienso 1 sujeto		
Sólo escucho 1 sujeto	A veces sí 1 sujeto		
	Domina la mayoría 1 sujeto		
	Nunca lo hablamos 1 sujeto		

Tabla N° 106: Frecuencia de ideas de GA, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

En la tabla N° 106, la pregunta "¿Es importante para ti lo que ellos piensan acerca de los temas del instituto?", presenta una frecuencia significativa de 13 sujetos que dicen "sí". Las frecuencias menores son 3 sujetos que expresan "depende", 3 sujetos que dicen "no", 2 sujetos que indican "a veces" y un solo sujetos que señala "solo escucho".

GA presenta una tendencia positiva hacia la importancia que tienen las opiniones de sus compañeros. En algunas de sus respuestas podemos encontrar argumentos "es importante otro punto de vista" (GAS15); "cuando salen los temas del instituto a mí me gusta saber qué es lo que opina cada uno" (GAS23); "sí, porque siempre estamos juntos" (GAS28); "muchos aspiramos a más y eso no es malo" (GAS122); "Si, supongo que yo tendré alguna opinión igual que ellos de cosas que deberían cambiar en el instituto" (GAS118). A través de sus argumentos podemos comprobar la valoración positiva de los sujetos de GA hacia las opiniones de los

compañeros y en especial hacia las problemáticas o eventos positivos que se desarrollan al interior de su instituto.

A través de la segunda pregunta, podremos ir conociendo la dinámica del intercambio de las ideas entre los estudiantes. En la pregunta "¿Hablan acerca de sus diferencias?", 10 sujetos expresan que "sí" las hablan. Las frecuencias menores corresponden a 3 sujetos que indican "es mejor que no". 2 sujetos indican "me gusta debatir" y el valor de 1 para las frecuencias "yo digo lo que pienso", "a veces sí", "domina la mayoría", "nunca lo hablamos".

GA reconoce que las diferencias de ideas se hablan entre los estudiantes. Algunos sujetos describen esos momentos de intercambio de ideas: "lo intentamos, pero muchas veces las cosas terminan mal" (GAS18); "lo hablamos porque así apoyo mis ideas, mis opiniones y si estoy equivocado para enterarme" (GAS25); "es bueno saber otras verdades" (GAS28); "se aprende mucho más de las discusiones" (GAS29); "algunas veces bien y otras veces no se conversa bien" (GAS97); "si tengo que decir algo lo suelo decir a la cara y me gusta que lo hagan ellos, suelo ser muy franco y si no me gusta algo de una persona se lo digo no tan directo, trato de matizar y suelo hacerlo de una manera que no se lo tome a mal" (GAS99).

A través de sus argumentos podemos comprobar la valoración positiva de los sujetos de GA hacia el intercambio de ideas entre los compañeros. Según sus descripciones este intercambio provoca: agudizar los debates produciendo conflictos interpersonales (GAS18, GAS97), se produce un refuerzo de la identidad personal a través de la identidad interpersonal (GAS25, GAS28, GAS29) y, finalmente, una búsqueda de honestidad y empatía (GAS99).

La tercera pregunta es "¿Cuándo hay un conflicto de qué manera se suele resolver?", en la que 14 sujetos expresan que la forma de solucionar sus conflictos es "hablando". Las frecuencias menores indican que 5 sujetos expresan que lo hacen "gritando" y un sujeto indica "poniendo partes".

GA señala que la forma de resolver los conflictos en sus relaciones interpersonales entre pares, es a través comunicación directa. Entre sus respuestas podemos encontrar algunas descripciones acerca de esos momentos: "hablando. Aunque

en este instituto las cosas se solucionan hablando afuera” (GAS98); “siempre hay alguien que comienza hablarlo, y van de uno en uno para poder enterarse y luego lo conversamos entre todos” (GAS113); “pues primero habla el que tiene la palabra y luego el que esta contra él y luego los que están observando” (GAS122); “Los profesores siempre lo intentan resolver hablando” (GAS62).

El matiz, se puede apreciar en el sujeto (GAS122) que describe la dinámica de un debate para la solución de conflictos. Así también, el sujeto (GAS98) describe que, a pesar de hablar un conflicto en el aula, se suele solucionar en la calle.

La última pregunta es “¿Qué opinas acerca del sistema de partes?”. Aquí, 16 sujetos afirman que el sistema de partes “no sirve”. Las frecuencias menores indican que 6 sujetos dicen que “está bien” y un sujeto indica “debe ser más flexible”.

Para la tendencia más significativa de GA, respecto al sistema de partes, “no sirve”, los sujetos expresan a partir de sus conocimientos que este sistema es poco serio, por lo tanto, los estudiantes más conflictivos saben cómo sacar beneficios personales de él:

GAS15: “La gente quiere vacaciones ¿Cómo me las gano? Partes. Me hago la cabra, no hago nada, molesto al profesor, se harta y ya está. Me voy a casa por unos días”.

El sistema de partes no se sabe aplicar y pierde seriedad:

GAS37: “El sistema en sí va bien, pero los profesores no lo saben utilizar. Por ejemplo, si un alumno comete una falta se le coloca un parte. Pero la semana siguiente lo vuelve hacer y no le coloca un parte”.

GAS23: “Que son excesivos por poner un parte. Porque tú te sales de la clase y un profesor te riñe muchísimo pero no te coloca un parte. Hay otros que por levantarte a tirar un papel a la papelería te pone un parte y eso lo veo excesivo”.

GAS29: “Tú ves las frases de los partes y te preguntas ¿Esto es realmente motivo de parte? Y me parece injusto que ese tipo de cosas sea motivo de parte”.

GAS23: “Un parte se debe poner porque un compañero se salte una clase, o insulte a un compañero pero no por cosas que no son graves”.

GAS122: “Es algo inútil, que es todo un cachondeo, debe ser algo más serio”.

El sistema de partes no produce cambios de conducta:

GAS28: “Que no solucionan la forma de ser de una persona. La persona no va a cambiar por el hecho de colocarle un parte”.

GAS98: “Yo no lo veo muy necesario la verdad, yo lo veo una pérdida de tiempo. Porque por mucho partes que se le coloquen a alguien, la gente no cambia”.

Podemos ver que la tendencia en GA es no valorar el sistema de partes porque no es percibido como algo eficaz para modificar una conducta. Esta ineficacia tiene que ver con el procedimiento de aplicación de esta amonestación. Los estudiantes parecen querer transmitirnos en sus ideas que deben existir rangos de gravedad para las situaciones conflictivas que se viven en aula. El profesor es el primer estamento de autoridad para solucionar comportamientos menos graves y el parte debe convertirse en una amonestación final para un comportamiento muy grave. Con ello el parte tomaría más valor como instancia de rechazo ante una mala conducta de un alumno.

En resumen, podemos decir que en el ámbito “Conflictos en las relaciones interpersonales de aula”, 13 sujetos del grupo de madurez GA manifiestan que para ellos sí son importantes las ideas que tienen los compañeros acerca de los temas del instituto. A su vez este grupo afirman que las diferencias de ideas se hablan entre ellos (10 sujetos). Reconocen que a través del intercambio de ideas se pueden desencadenar nuevos conflictos interpersonales pero es valorable porque permite reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal.

Los estudiantes de GA señalan que cuando hay conflictos entre los compañeros estos se suelen resolver hablándolo en aula (14 sujetos). Esta comunicación directa tiene una dinámica específica (descrita por los alumnos), pero aun así, los estudiantes reconocen que el conflicto puede traspasar los muros del instituto y ser resueltos en la calle.

Ante el sistema de partes, GA expresa que no lo valora porque es percibido como poco serio, los profesores no saben aplicarlo ya que abusan de él y, por lo tanto, no produce cambios en las conductas de los alumnos más conflictivos.

E. Análisis de “GP” respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

METACATEGORÍA INTERPERSONAL			
CATEGORÍA: Relación entre pares			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS			
¿Es importante para ti lo que ellos opinan acerca de los temas del instituto?	¿Hablan sus diferencias?	¿De qué forma resuelven sus conflictos?	¿Qué opinas del sistema de partes?
Sí 8 sujetos	Sí 12 sujetos	Hablando 11 sujetos	No sirve 16 sujetos
No 7 sujetos	No 4 sujetos	Gritando 6 sujetos	Está bien 8 sujetos
No lo sé 1 sujeto	No lo sé 1 sujeto	De forma violenta en el patio 1 sujeto	Me da igual 1 sujeto
Me da igual 1 sujeto	Poco 1 sujeto	No se habla 1 sujeto	
A veces 1 sujeto	Me gusta el debate 1 sujeto	No sé 1 sujeto	
	Me da igual 1 sujeto		

Tabla N° 107: Frecuencia de ideas de GP, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

La tabla N° 107, nos indica que la pregunta "¿Es importante para ti lo que ellos piensan acerca de los temas del instituto?", presenta dos frecuencias significativas una de 8 sujetos que dicen “sí” y una de 7 sujetos que expresan que “no” es importante. El valor de 1 para las frecuencias “No lo sé”, “me da igual” y “a veces”.

GP presenta una doble tendencia, tanto positiva como negativa hacia la importancia que tienen las opiniones de sus compañeros.

En el aspecto positivo, los sujetos expresan su afirmación sin darnos argumentos. En el aspecto negativo expresan que no es importante porque: “yo creo que no, porque yo pienso solo en mis ideas, respeto lo que piensan los demás pero sobre ellas están las mías” (GPS86); “no, yo tengo mis propias ideas, por mucho que me digan "esto es así", no yo tengo mi propio pensamiento y eso no lo cambia nadie” (GPS107); “no porque cada uno piensa y eso a veces es diferente” (GPS121).

Por lo tanto, para GP, las ideas de los demás son importantes pero más importante es la convicción de las ideas propias.

A través de la segunda pregunta "¿Hablan acerca de sus diferencias?", pudimos ir conociendo la dinámica del intercambio de las ideas entre los estudiantes. 12 sujetos expresan que "sí" las hablan. Las frecuencias menores corresponden a 4 sujetos que indican "no". El valor de 1 para las frecuencias "No lo sé", "poco" y "me gusta el debate" y "me da igual".

GP reconoce que las diferencias de ideas se hablan entre los estudiantes. Algunos sujetos describen esos momentos de intercambio de ideas: "...*porque me gusta mucho eso de intercambiar cosas, porque soy muy cotilla, me intereso*" (GPS44); "*hablamos pero ahí queda*" (GPS66); "*algunos quieren más matemática y yo más informática y chocamos en eso*" (GPS68); "*las típicas charlas de cuando se va un profesor de esas, ¡yo sí me he enterado! ¡Yo no me he enterado! comentamos*" (GPS87); "*Sí, hasta el punto que puedes llegar a tener un mosqueo de la...*" (GPS90); "*hablar sí, yo les digo, ¡sí, tu idea está bien, pero no vas a cambiar la mía!*" (GPS107).

A través de sus argumentos, podemos comprobar que el hablar entre toda la clase es cotidiano e informal en el aula. Al parecer, el intercambio de ideas se produce y para estos sujetos es importante mantener sus convicciones (GPS107). Por lo tanto, estos momentos pueden agudizar los conflictos interpersonales (GPS90), al haber sesgos de no valoración de las ideas de los demás, por lo que el proceso identidad personal a través de la identidad interpersonal, es débil (GPS68, GPS90, GPS107).

En la tercera pregunta "¿Cuándo hay un conflicto de qué manera se suele resolver?", 11 sujetos expresan que la forma de solucionar sus conflictos es "hablando". Las frecuencias menores indican que 6 sujetos expresan que lo hacen "gritando". El valor de 1 para las frecuencias "de forma violenta en el patio", "no se habla" y "no sé".

GP señala que la forma de resolver los conflictos en sus relaciones interpersonales entre pares, es a través de la comunicación directa. Entre sus respuestas, podemos reconocer cuál es el rumbo, en estos casos, de las emociones y actos que siguen en las conversaciones del aula: "*lo hablamos con el profesor o simplemente se soluciona a la salida*" (GPS38); "*conversando, aunque más se chilla y todo eso*" (GPS66); "*hablando, debatiendo, a veces a gritos*" (GPS67); "*hablándolo, pero muchas veces todo termina chillando*" (GPS90); "*se habla aunque algunas veces puede*

terminar mal, todos chillándose” (GPS107); *“hablándolo entre nosotros y muy tranquilo todo...a veces se levanta un poco la voz”* (GPS121).

Podemos apreciar que estos sujetos afirman que sí, que los conflictos se intentan solucionar hablándolos pero los gritos y el enfado terminan dominando el momento. El sujeto (GPS38) expresa directamente que estos conflictos terminan por solucionarse en la calle.

Ante la última pregunta “¿Qué opinas acerca del sistema de partes?”, 16 sujetos afirman que el sistema de partes “no sirve”. Las frecuencias menores indican que 8 sujetos dicen que “está bien” y un sujeto indica “me da igual”.

Para la tendencia más significativa de GP respecto al sistema de partes “no sirve”, los sujetos expresan a partir de sus conocimientos que este sistema no sirve porque:

El sistema de partes no sirve porque no se aplica bien:

GPS16: “Es una tontería porque te ponen uno y otro y al final pasas de todo”.

GPS102: “La forma de ponerlo, ponen un parte por cualquier cosa, antes por nada y ahora por todo, debería haber una situación intermedia”.

GPS107: “Yo creo que es muy estricto, porque por levantarte te ponen un parte yo creo que eso no es correcto para un aula, para los militares sí, pero en una aula es mucho. Imagínate te levantas y te dice ‘has interrumpido la clase’ y te ponen en el parte una cruz y ponen ‘se ha levantado en la clase para interrumpirla y no sé qué’ y no sabe ni siquiera por qué te has levantado”.

GPS121: “Hay usos excesivos, porque cuando entramos tarde se nos pone parte de retraso, si alguien tienen que ir al médico y llega al instituto luego el parte ya lo tiene puesto”.

GPS71: “Pero no funciona mucho porque muchos padres firman un parte y no le dan importancia”.

Para los alumnos el sistema de partes no sirve porque se aplica la amonestación en cualquier situación, siendo esta poco grave o muy grave. Por lo tanto, pierde la seriedad, carece de importancia, a veces es excesivo y estricto. Es así, como GP señala que este sistema “no sirve” ya que los profesores no tienen un rango claro hacia las faltas para aplicar la amonestación. Los padres no le dan la importancia que tiene.

A partir de su experiencia los sujetos de GP reconocen que hay situaciones muy graves en que el parte es necesario:

GPS76: “Que la gente hace lo que quiere, en clase por ejemplo pasan cosas que tú flipas. Alumnos que le dicen a la profesora ‘!me cago en ...muchas palabras!’ y a la profesora se le caían las lágrimas y seguía diciendo cosas. Los echan pero siguen con el mismo plan”.

Los sujetos de GP concluyen que el sistema de partes no provoca un cambio en los alumnos conflictivos pero sí en los buenos alumnos:

GPS86: “Y en verdad no sirve de nada porque el alumno va a seguir siendo igual. El que es pasota, es pasota.”.

GPS120: “Yo no creo que en los compañeros logre mucho escarmiento”.

GPS68: “Hay gente que sí, que al típico alumno bueno sí que le molesta, pero el que viene de primaria y se ha chuleado a todo el mundo, que lo único que ha hecho ha sido andar por los pasillos siempre... pues a ese le da igual”.

Podemos decir que la tendencia en GP, es no valorar el sistema de partes. Para estos sujetos, el sistema de partes no sirve porque no se sabe aplicar, tiene uso excesivo lo que hace que se pierdan los rangos entre falta grave y menos grave. Por otro lado los padres tampoco le dan la seriedad que merece.

Los alumnos parecen querer señalar que ellos sí tienen claro qué situaciones conflictivas o faltas merecen un parte y cuáles no la necesitan.

GP expresa que estas medidas no provocan cambios en aquellos alumnos más conflictivos de la clase. Pero sí en aquellos buenos alumnos.

En resumen, podemos decir que en el ámbito “Conflictos en las relaciones interpersonales de aula”, GP presenta una doble tendencia hacia la valoración de las ideas de los compañeros, para estos sujetos estas ideas son y no son importantes. Para ellos deben prevalecer las ideas personales ante las de los demás.

El intercambio de ideas se produce como actividad cotidiana no formal en el aula. Al ser así, las situaciones pueden terminar agudizando más las diferencias. Al

haber sesgos de no valoración de las ideas de los demás, el proceso identidad personal a través de la identidad interpersonal, es débil.

Los sujetos de GP expresan que los conflictos se suelen solucionar hablando pero que esta situación generalmente las personas terminan “gritando” o “chillando”. Es decir que prevalece un ambiente de violencia verbal. Estas situaciones conflictivas terminan solucionándose en la calle.

Ante el sistema de partes, GP expresa que no lo valora porque tanto profesores como padres no le dan el valor que merece a través de una organización tanto en su aplicación como en el seguimiento entre faltas graves y menos graves. Este sistema no produce cambios de conductas en alumno conflictivos pero sí en los buenos alumnos. Los alumnos de GP parecen sí saber el rango de valor tienen una falta.

F. Análisis de “GM” respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

METACATEGORÍA INTERPERSONAL			
CATEGORÍA: Relación entre pares			
SUBCATEGORÍA: Conocimientos y sentimientos			
GRUPO MORATORIA DE BAJO PERFIL (GM): 11 SUJETOS			
¿Es importante para ti lo que ellos opinan acerca de los temas del instituto?	¿Hablan sus diferencias?	¿De qué forma resuelven sus conflictos?	¿Qué opinas del sistema de partes?
Sí 6 sujetos	Sí 6 sujetos	Hablando 6 sujetos	No sirve 10 sujetos
No 4 sujetos	No 2 sujetos	Gritando 1 sujetos	Bien 1 sujeto
Depende 1 sujeto	Algunas veces 1 sujetos	Violenta 1 sujeto	

Tabla N° 108: Frecuencia de ideas de GM, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

En la tabla N° 108, podemos apreciar los registros de ideas para las siguientes preguntas.

En la primera pregunta "¿Es importante para ti lo que ellos piensan acerca de los temas del instituto?", las respuestas presentan dos frecuencias significativas, una de 6 sujetos que dicen “sí” y una de 4 sujetos que expresan que “no” es importante. Podemos ver una frecuencia menor de un sujeto que señala “depende”.

GM presenta una doble tendencia, tanto positiva como negativa hacia la importancia que tienen las opiniones de sus compañeros.

En el aspecto positivo, los sujetos expresan: “Si es algo que me afecta directamente a mí sí. Pero si no me da igual” (GMS46); “si no tenemos la misma idea pos sí se hace importante” (GMS46); “Sí, cuando tenemos un problema digo tenemos que buscar la solución al problema. Se trata de ir para bien, no para mal” (GMS85); “bueno sí supongo que la unión hace la fuerza y por ese lado sí” (GMS115). Para la afirmación “no” no hay argumentos.

Por lo tanto, para GM, las ideas de los demás respecto a las opiniones en los temas del instituto son importantes para poder mejorar las condiciones de todos.

A través de la segunda pregunta "¿Hablan acerca de sus diferencias?", pudimos reconocer la dinámica del intercambio de las ideas entre los estudiantes. 6 sujetos expresan que "sí" las hablan. Las frecuencias menores corresponden a 2 sujetos que indican "no" y 1 sujeto que indica "algunas veces".

GP reconoce que las diferencias de ideas se hablan entre los estudiantes y tiene un valor muy positivo. Los sujetos describen esos momentos de intercambio de ideas u opinión como momentos muy constructivos: "*sí, me gusta solucionar el conflicto antes de que empiece*" (GMS46); "*sí, me gusta hablarlo para poder llegar a un acuerdo*" (GMS59); "*algunas veces se hablan como por ejemplo la actitud de un profesor, que no nos parece bien que haya hecho esto o lo otro, solo un momento luego ya dejamos el tema*" (GMS83); "*sí hablamos, me gusta debatirlas, porque es una forma de ver lo que piensa la gente, porque no solo está tu pensamiento hay otras formas de pensar*" (GMS114).

A través de sus experiencias, podemos deducir que para GM, el intercambio de diferencias de las ideas u opiniones personales, permite prevenir conflictos, llegar a acuerdos, dispone al diálogo y la riqueza del intercambio de las ideas. Por lo tanto, en GM, podemos ver que hablar las diferencias de sus ideas permite reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal. Sin embargo, se percibe que estas situaciones de debate o diálogo se producen de manera informal.

Ante la pregunta "¿Cuándo hay un conflicto de qué manera se suele resolver?", 6 sujetos expresan que la forma de solucionar sus conflictos es "hablando". Las frecuencias menores indican que un sujeto expresan que lo hacen "gritando" y un sujeto indica que se hace de forma "violenta".

En GM señalan "*que la mayoría de la gente mete mano y empieza a pegar. Los que tienen cabeza lo hablan, pero claro luego vienen los otros que solo quieren pegar y ya pelean*" (GMS75); "*se conversan, en esta clase se conversa. La del año pasado se gritaba todos pasaban por encima del hombro, te criticaban, te tiraban piruletas que no puedes contestar*" (GMS79).

Podemos apreciar que estos sujetos afirman que sí, que los conflictos se intentan solucionar hablándolos pero generalmente prevalece la violencia.

Ante la última pregunta "¿Qué opinas acerca del sistema de partes?", 10 sujetos afirman que el sistema de partes "no sirve". Se puede ver una frecuencia menor de 1 sujetos que afirman que el sistema está "bien".

Para la tendencia más significativa del grupo GM, respecto al sistema de partes "no sirve", sus críticas se dirigen en varios sentidos respecto a esta problemática que analizan a partir del conocimiento que les ha generado su experiencia:

El sistema de partes es una tontería, no sirve para nada:

GMS46: *"Que es una tontería. Si alguien no quiere venir al instituto hace algo que provoca que lo echen del instituto. No es un castigo que lo vea yo que corrige al alumno".*

GMS46: *"A mí me han puesto. Ahí lo tienes, tienes el papel y no implica nada".*

GMS85: *"Los que se dan justamente los veo justo pero a los partes no les veo ninguna finalidad porque aquí una persona viene aprender, a estudiar para salir adelante. El sistema no va hacia ese lado porque si alguien da un problema lo echan fuera de su clase".*

GMS114: *"No sirve para nada, éste año ha cambiado un poquito porque había un chico que tenía 20 partes y no lo echaban".*

GMS115: *"Una tontería muy grande, habrá padres que cuando les llega un parte pues hablen con sus hijos, pero hay otros que son excesivamente castigadores y otros no".*

Para GM, el sistema de partes no tiene valor porque "no implica nada". Al parecer, los sujetos de este grupo de madurez nos quieren decir que perciben incoherencia en un sentido educativo, porque los alumnos conflictivos manipulan este sistema de amonestación para ser expulsados de las clases, ya que el sistema de partes les da esa posibilidad, cuando la finalidad de la educación obligatoria es dar educación a todos los jóvenes de España. Este sistema excluye rápidamente a aquellos que provocan un conflicto, en vez de mantenerlo dentro de él para darle la educación que necesita.

El sistema de partes es un instrumento que algunos profesores usan para amenazar:

GMS59: *"Si es para que el profesor meta miedo constantemente no me gusta, no está bien".*

GMS75: *"Hay profesores que los usan para acojonar al alumno ¡ahora te pongo un parte! Una y otra vez. Pero tranquilo que también lo puedes solucionar de*

otra manera, no tanto amenaza con los partes que cuando ya te lo da se queda tranquilo, pos no. No es así”.

Los estudiantes de GM perciben que usar los partes como una constante amenaza no es correcto. De estos relatos podemos deducir que quizás los sujetos nos quieran decir que el profesor utiliza un recurso muy drástico ante situaciones que pueden ser resueltas de otra forma. Quizá los alumnos perciban estas amenazas como una debilidad del profesor en cuanto a sus habilidades sociales para solucionar conflictos con alumnos.

Un parte es una medida excesiva para en ciertas faltas:

GMS74: “Me parece excesivo, el asunto de los atrasos, no veo necesario”.

GMS117: “Que depende del parte, algunos son exagerados como el de atrasos, porque si has tenido algún problema para llegar a tiempo no lo veo bien, no tiene porque ponerte un parte. Pero si cuando se refiere a actitud del alumno hacia el profesor.

Para GM, hay faltas que no merecen un parte, en este caso los atrasos ya que ante esta situación pueden subyacer otras que escapan al control de la persona.

El sistema de partes no produce cambios en los alumnos conflictivos:

GMS79: “Hay alumnos donde los padres si le echan cuenta y hay otros alumnos que les ponen partes y a los padres no les llegan los partes. No se enteran de nada. Hay que buscar otro método”.

GMS85: “Ha perdido clase, más que un castigo veo que lo están perjudicando y llevándolo hacia donde él quiere ir, no hace que esa persona cambie a mejor ni nada, sino que al revés, lo estas obligando a que se perjudique más.

El sistema de partes, en vez de provocar un cambio en la conducta de los alumnos más conflictivos produce el efecto contrario, es decir, promueve el abandono del sistema y potencia su negativa conducta social.

Para GM, el sistema de partes “no sirve” (10 sujetos), es un instrumentos de constante amenaza hacia los alumnos, carece de valor, excluye a los alumnos del

sistema, es excesivo para algunas faltas y no produce cambios significativos hacia los alumnos conflictivos.

En resumen, podemos decir que en el ámbito “Conflictos en las relaciones interpersonales de aula”, GM presenta una doble tendencia hacia la valoración de las ideas de los compañeros, para estos sujetos estas ideas son y no son importantes. En la tendencia positiva los sujetos señalan que conocer las ideas de todos es importante para poder mejorar las condiciones del contexto.

El intercambio de ideas es constructivo, ya que esto permite prevenir conflictos llegar a acuerdos, ayuda al hábito del diálogo, y riqueza de ideas. Por lo tanto, en este grupo se percibe un desarrollo de identidad personal a través de la identidad interpersonal.

GM nos dice que los conflictos se intentan solucionar hablando pero prevalece la violencia.

Ante el sistema de partes, GM hace una crítica global de su práctica ya que es usado como instrumento de amenaza constante hacia el alumno, carece de valor, excluye a los alumnos del sistema, es excesivo para algunas faltas y no produce cambios significativos hacia los alumnos conflictivos.

Para finalizar, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 49, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Trayectoria (aspectos biográficos)" de la categoría "Relación entre pares" [ITEREPCON].

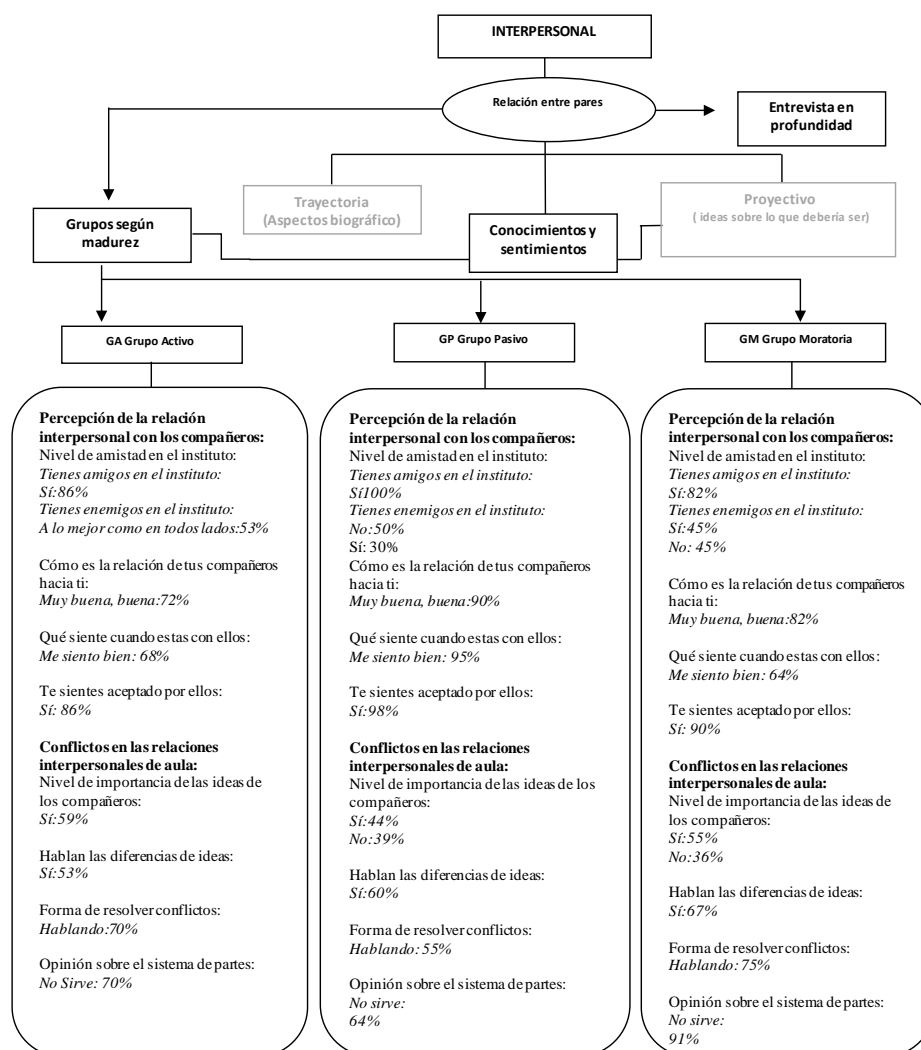


Figura N° 49: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Conocimiento y sentimientos" [ITEREPCON]

4.3.3.3.2.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 109, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría: Relación entre pares		
Subcategoría: Conocimientos y sentimientos		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
<i>Relación educativa entre pares</i>		
<i>Tienes amigos en el instituto</i>	Sí	GA-GP-GM
<i>Tienes enemigos en el instituto</i>	A lo mejor, como en todos lados	GA
	Sí	GP-GM
	No	GP-GM
<i>Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti</i>	Muy buena, buena	GA-GP-GM
<i>Qué sientes cuando estas con ellos</i>	Me siento bien	GA-GP-GM
<i>Te sientes aceptado por ellos</i>	Sí	GA-GP-GM
<i>Son importante para ti las ideas de tus compañeros</i>	Sí	GA-GP-GM
	No	GP
<i>Hablan las diferencias de ideas</i>	Sí	GA-GP-GM
<i>Cómo resuelven los conflictos</i>	Hablando	GA-GP-GM
<i>Qué opinas del sistema de partes</i>	No sirve	GA-GP-GM

Tabla N° 109: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEREPCON]

En la tabla N° 109, podemos apreciar algunas diferencias entre las tendencias de las ideas que emergen desde sus conocimientos y sentimientos respecto a la relación entre pares.

Al respecto, todos los grupos de madurez sin diferenciar sus estatus indican haber podido desarrollar el vínculo de la amistad en el instituto. Las diferencias se aprecian cuando hemos preguntado si el instituto tienen enemigos. Aquí, GA presenta una tendencia a percibir que puede tenerlos y que esta situación es común en todos sitios. Algunos estudiantes del grupo GP y GM afirman que “sí” los tienen, Así, como otros afirman que “no” los tienen.

Todos los grupos de madurez indican que la relación que tienen los compañeros hacia ellos es “muy buena, buena”, además todos los grupos indican que se sienten bien cuando están con ellos y se sienten aceptados por sus pares del instituto.

Así también, para todos los grupos sin diferencias de estatus es importante lo que sus compañeros opinan acerca de los temas del instituto, solo algunos alumnos de GP expresan que “no” lo es. Los estudiantes de todos los grupos presentan una tendencia significativa que afirma que hablan sus diferencias.

Acerca de los conflictos que viven en aula, todos los grupos indican que estos se resuelven hablando y que el sistema de partes “no sirve”.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Recordamos que esta subcategoría permite conocer cuál es el conocimiento que tienen los sujetos a partir de sus experiencias en aula y que sentimientos experimentan a partir de ellas.

A través de este análisis comparativo de los estatus de madurez, pretendemos describir características propias de los grupos, diferencias y semejanzas e interpretar estas diferencias si las hubiese.

A. Análisis comparativo respecto al ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

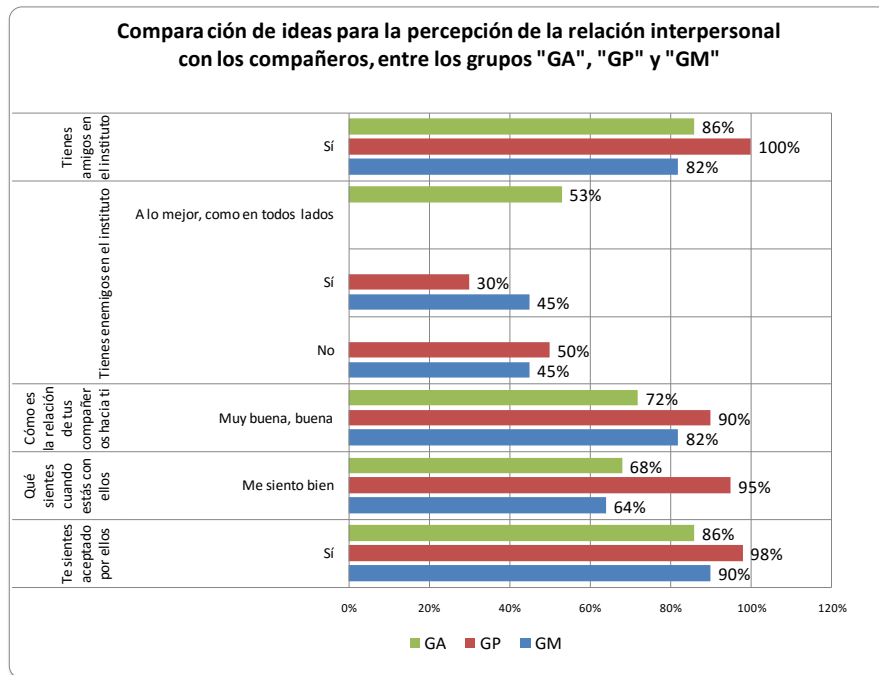


Gráfico N° 79: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del ámbito "Relaciones interpersonales con los compañeros"

En el gráfico N° 79, podemos ver las tendencias de las ideas de los estudiantes proyectadas desde el análisis individual de los grupos de madurez.

Para la primera pregunta "¿Tienes amigos en el instituto?", podemos ver claramente que todos los grupos de madurez sin diferencias en sus estatus, expresan que han desarrollado el vínculo de la amistad en el instituto. GA indica con un 86% que "sí" tiene amigos, GP con un 100% afirma que "sí" y GM con un 82% expresa que "sí" tienen amigos en el instituto.

La segunda cuestión planteada fue "¿Tienes enemigos en el instituto?". GA presenta una frecuencia de un 53% señalando que "a lo mejor, como en todos lados", GP indica con un 50% que "no" tiene enemigos y con un 30% que sí tienen enemigos. GM, presenta frecuencias similares para ambas afirmaciones, un 45% para indicar que "no" y un 45% que indica que "sí" tiene enemigos.

Recordemos que en la metacategoría "Intrapersonal", hemos cuestionado el valor de la amistad, estas primeras preguntas nos ayudaron a comprender cuáles son los aspectos que más valoran para desarrollar este vínculo. En esta metacategoría, al comparar las tendencias de los grupos ante la pregunta "¿Tienes amigos en el instituto?", podemos deducir que este vínculo se ha cultivado satisfactoriamente por los sujetos de todos los grupos de madurez. Por lo tanto, la amistad es una de las relaciones que trasciende a los estatus de identidad personal.

Sin embargo, las diferencias las podemos apreciar en la segunda cuestión planteada "¿Tienes enemigos en el instituto?", donde GA es el único grupo cuya tendencia nos dice que percibe que puede tener enemigos y que esta situación es común, tanto en el instituto, como en otros sitios donde se desarrollan las relaciones humanas.

Los sujetos de GA expresan que "hay personas con las que no me llevo bien o no les caigo bien", pero este grupo no afirma tener enemigos.

El grupo de madurez, GP, expresa con una tendencia del 50% que "no" tiene enemigos pero emerge una segunda tendencia de sujetos con un 30% que afirma "sí" tenerlos. Los estudiantes que reconocen este tipo de relación han sido muy acertados al indicar que los procesos de búsqueda tanto de amistad como de amor romántico producen quiebres en las relaciones interpersonales. Al parecer las situaciones descritas por GPS16, GPS44, GPS76, GPS77, no han sido resueltas.

GM presenta tendencias similares entre un "no" y un "sí" tener enemigos, como ya hemos dicho la tendencia "no" no presenta argumentos, pero la tendencia "sí" presenta argumentos de los cuales hemos deducido que, para GM, estos enemigos es algo común de tener en las relaciones humanas de este instituto porque el defender las convicciones personales y no ceder ante la presión de las acciones negativas de los grupos se produce un rechazo mutuo.

Desde los grupos de discusión, emergen algunos debates que pueden ser significativos para la valoración de la amistad en el instituto. Para la pregunta "¿La relación con vuestros amigos influye en vuestra educación?", debaten:

GD1S92: "Yo pienso que sí".

GD1S46: "Yo también pienso que sí".

GD1S92: *“tú te vas adecuando a lo que te dicen”.*

GD1S117: *“A mí nunca me han dicho lo que tengo que hacer, ni quiero que me lo digan, ni aunque me lo digan lo voy hacer, vamos”.*

GD2S98: *“Sí, yo creo que sí, en mi caso es la que más influye, incluso más que la de mis padres”.*

GD2S77: *“todo el mundo sabe que si te juntas con personas buenas vas a ser buena persona o mejor persona... porque eso influye en tus notas o en tu comportamiento porque si te juntas con personas malas terminas siendo malo”.*

GD3S85: *“Es que depende si tú te juntas con un tiña marga vas acabar influenciado igual, pero si te juntas con uno bueno vas a saber lo que tienes que hacer y lo que no tienes que hacer”.*

GD3S66: *“Pero también tú puedes hacer lo que tú quieras, hay gente que no se deja influir pero tarde o temprano te influya o no te influya vas a acabar así de seguro”.*

GD4S114: *“Puede ser pero normalmente todos tenemos una personalidad y no porque éste fume voy a fumar yo, por ejemplo. Si te influye pos sí, pero tampoco tienes que hacer de ti lo que hacen tus amigos”.*

GD4S114: *“Bueno no es tan así porque yo me junto con gente que fuma porro y no he acabado fumando y esas cosas, depende mucho de la personalidad que tu tengas. Además ya tú sabes perfectamente lo que tienes y lo que no tienes que hacer, porque lo sabes”.*

- ¿Cómo eligen a vuestros amigos?

GD1S68: *“Los que de verdad te dan apoyo, los que te dan esa confianza que te dicen “quillo que estoy aquí”.*

GD1S92: *“También cuentan los años que conozcas a la gente porque si los conoces desde pequeños eso cambia todo”.*

GD2S105: *“Claro si tú ves a la gente en plan pensando en el instituto dices... ‘por favor sé mi amigo, por favor sé mi amigo’.*

GD2S119: *“Es que tú vas con los que te sientes bien”.*

- ¿Para qué son los amigos entonces?

GD1S121: *“Para todo”.*

GD3S66: *“Cuando tu estas mal tú tienes tus amigas para que te ayuden, eso que tienes que salir con ellas y todo, tienes que hacer amigas sino lo pasas mal”.*

Desde los grupos de discusión los sujetos también reflexionan acerca de los jóvenes que viven en el barrio.

GD2S98: *“Es que en este barrio no hay gente que puedas socializar con ellos. Sí de una mano te quedas con dos o tres, es con las que de verdad te puedes juntar aquí”.*

GD2S119: *“Es que el barrio aquí son peleas, no estudiar y no hacer nada de la vida, si te puedes ir de aquí es lo mejor que puedes hacer”.*

GD2S83: *“Es que ellos siempre te incitan hacer lo que ellos hacen y cuando te ponen esa condición yo decido apartarme”.*

GD2S77: *“Cuando hay cambio de hora o horas libres y se forman los grupitos... y yo me quedo ahí en plan que nadie me moleste por favor que estoy leyendo un libro más interesante que todas vuestras vidas”.*

GD2S119: *“Cuando estoy en clases siempre estoy leyendo ¿no? O haciendo algo productivo ¿no? Pos entonces te das cuenta que toda la clase te hace a un lado porque como ella es la que lee y te ven como si fueras una resentida social”.*

GD2S77: *“Yo te voy a contar mi experiencia, resulta que a mí me gustan mucho, mucho Los Beatles y el trimestre pasado lleve a una excursión una camiseta de los Beatles y empezaron los chicos, “los más guay” por así decirlo, en plena cafetería que los Beatles estaban muertos, que eran lo peor y que ojalá se murieran todos los ingleses y que lo mejor era, atención al dato, “coco...y lolo flores” (no se entiende bien el nombre)”.*

Desde los grupos de discusión, podemos inferir que la amistad influye en su educación, tanto para bien, como para mal. Los sujetos otorgan valor a la decisión personal, que en algunos casos se puede o no participar y probar cosas que acostumbran las amistades, pero al final es la responsabilidad personal y las elecciones las que guiarán tu camino.

También podemos inferir que los amigos del instituto serán aquellas personas de las que se recibe apoyo, que dan confianza, que llevan años junto a ti, los que te hacen sentir bien y proyectas una nueva amistad a partir de los que ves que tienen ciertas afinidades contigo.

Ha sido interesante saber qué piensan los estudiantes de los jóvenes que viven en su barrio. El contexto social adolescente en el que se desenvuelven cotidianamente es descrito negativamente ya que son relaciones basadas en la violencia, el abandono escolar, el desinterés por los estudios y por la vida, un barrio que se debe abandonar en

algún momento. Describen a estos jóvenes como incitadores hacia estas prácticas negativas, que no respetan actitudes diferentes a los que ellos desarrollan.

Estas breves descripciones acerca del barrio y de su contexto social adolescente nos ayudan a comprender las respuestas de la pregunta "¿Tienes enemigos en el instituto?". GA intuye que sí puede tenerlos, GP reconoce que tiene enemigos, mientras que GM reconoce que estos conflictos son cotidianos.

La tercera pregunta que hemos realizado es "¿Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti?". En este caso, todos los grupos de madurez, sin diferencia entre sus estatus, señalan que perciben la relación desde sus compañeros a ellos como "muy buena" o "buena". GA con una tendencia de un 72%, GP con una tendencia de un 90% y, finalmente, GM presenta una tendencia de un 82% hacia esta respuesta.

Desde el análisis individual, podemos recordar que, para GA, hay dos sensaciones respecto a cómo perciben la relación que los compañeros tienen hacia ellos. Si bien hay sujetos que dicen que la relación es buena se perciben sesgos de inseguridad en sus afirmaciones, por otro lado hay sujetos que sí expresan seguridad. Por lo tanto, podemos decir que al parecer la relación carece de sustancia, ya que no hay una convicción plena acerca de esta percepción.

Para GP, la relación que ellos tienen con él es buena porque perciben reciprocidad ante acciones que ellos realizan hacia sus compañeros, estas son, el humor, la actitud positiva, la solidaridad y la ayuda mutua.

Finalmente, GM expresa que es una buena relación porque hablan, intercambian información y algunos saben que son reconocidos por sus buenas acciones.

En general, podemos decir que los estatus de identidad no han permitido identificar claras diferencias ante esta pregunta sin embargo, podemos inferir que el contacto que se establece con sus compañeros está basado en una relación secundaria, es decir con menor grado de compromiso. Lo que no excluye que algunos sujetos logren desarrollar vínculos más estrechos entre ellos.

La tercera cuestión que hemos planteado es "¿Qué sientes cuando estas con ellos?". La tendencia en todos los grupos de madurez indica "me siento bien": GA con

68%, GP con un 95% y GM con un 82% confirman este estado emocional junto a sus compañeros de clase.

GA expresa vivir, la junto a sus compañeros, experiencias propias de la relación humana basada en momentos de risas, peleas, diversión, confianza, intimidad, compañía, por momentos pueden comparar esta relación con la familiar.

GP expresa sentir apoyo en momentos difíciles, ayuda, empatía, autenticidad, respeto y, en general, sentimientos positivos cuando están con ellos.

GM valora los vínculos de amistad que ha podido desarrollar con algunos compañeros de la clase.

Si bien los estatus de madurez no han permitido establecer diferencias entre sus respuestas, podemos apreciar que todos los estudiantes desarrollan sentimientos positivos hacia sus compañeros. Se deduce que esta relación es la que ellos establecen solo con algunos de los compañeros de aula más que con la clase en su totalidad. Sin duda estos sentimientos se pueden considerar una fortaleza para expandir el vínculo hacia el resto de los compañeros de clase.

En la última pregunta "¿Te sientes aceptado por tus compañeros?", las tendencias que se aprecian en el gráfico N° 79, son muy significativas para todos los grupos de madurez. GA siente un 86% de aceptación, GP siente un 98% de aceptación, mientras que GM un 90% de aceptación de la clase hacia él.

Todos los grupos de madurez expresan sentirse aceptados por sus compañeros, para esta respuestas no tenemos relatos que fundamenten su afirmación más que un solo sujeto que ha expresado que le gustaría saber qué piensan de él sus compañeros y él poder decirles que es lo que piensa de ellos. Podemos reconocer que los estudiantes no tienen momentos para desarrollar adecuadamente las relaciones interpersonales. Estas quedan sometidas a los momentos de la relación enseñanza-aprendizaje.

Con todo el análisis comparativo desarrollado hasta este punto, podemos ver que la relación humana que se da entre los alumnos en las aulas de 4° de la ESO, específicamente la de este instituto, es valorada positivamente por los estudiantes porque les permite generar algunos vínculos particulares con algunos compañeros de la

clase. A partir de la segunda pregunta para esta subcategoría es cuando aparecen los primeros matices de conflictos en las relaciones interpersonales de aula. Al considerar estas dos preguntas y las ideas descriptivas de los grupos de discusión, podemos inferir que la interacción entre los estudiantes es reducida a grupos que se vinculan de manera natural más que por acciones educativas externas que pretendan mejorarlas o vincular a todo el grupo de la clase.

Por un lado es necesario tener presente como señala Bueno y Garrido (2012), que la socialización tiene lugar en el contexto de la interacción social, por lo tanto, es un proceso de interacción y este es el aspecto central de la socialización. El ser humano como ser social que es, necesita interactuar con otros para crecer, para construirse como personas. El auto concepto que tenemos de nosotros mismos, es decir, lo que pensamos que somos, está formado por ideas provenientes de las relaciones y comparaciones que continuamente estamos realizando con los demás. Por lo tanto, los procesos de comunicación al interior del aula y es más, al interior de la unidad educativa, son esenciales para poder construir de la mejor manera posible el autoconcepto de los alumnos.

Esta interacción al interior del aula debe pretender objetivos como los que establece la declaración de la UNESCO (1999) sobre el *“Desarrollo de una cultura de paz y no violencia”*. Esta declaración supone líneas que buscan comprometerse con un conjunto de prácticas comporta mental para orientar las actividades de la sociedad civil. En su artículo 1, podemos considerar algunos objetivos importantes para la sociedad del presente: *“El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación”*. *“el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”*.

De Benito y otros (2009), señalan que afrontar la labor de socialización y evitar las relaciones basadas en la violencia es preciso un abordaje decidido y activo con medidas globales preventivas y promotoras de convivencia positiva y satisfactoria, no solo parches con medidas reactivas y correctivas cuando ocurren los problemas, formación del profesorado en competencia y eficacia docente y, desde luego, acciones educativas y programas de enseñanza intencional de las habilidades necesarias para una adecuada convivencia. Para estos autores es necesario establecer y mantener el

desarrollo de vínculos interpersonales y emocionales positivos y saludables en un clima activo de respeto a las personas y a su dignidad.

Pasamos a desarrollar el segundo ámbito para la subcategoría conocimiento y sentimientos respecto a la relación entre pares.

B. Análisis comparativo respecto al ámbito conflictos en las relaciones interpersonales de aula

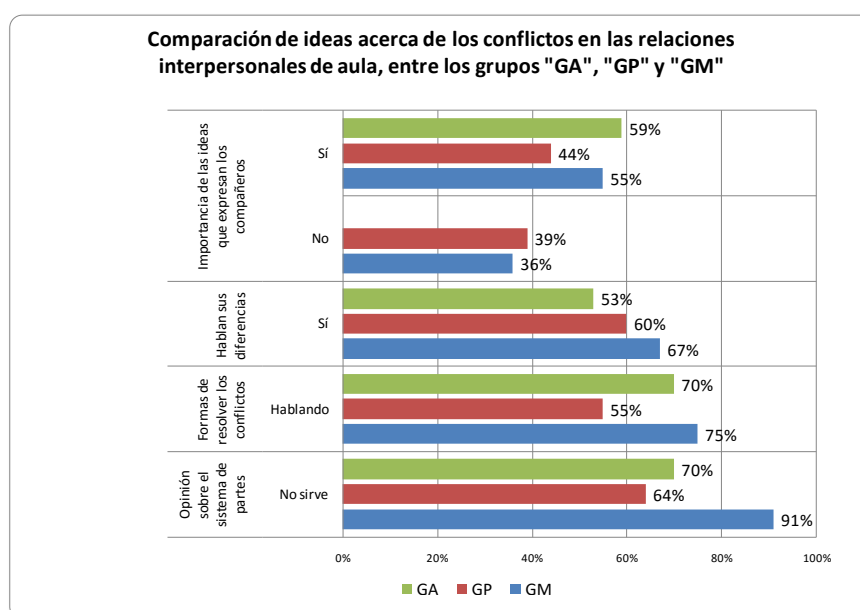


Gráfico N° 80: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del ámbito "Conflictos en las relaciones interpersonales de aula"

En el gráfico N° 80, podemos ver las tendencias de las ideas de los estudiantes proyectadas, desde el análisis individual de los grupos de madurez.

Para la primera pregunta "¿Es importante para ti lo que ellos opinan acerca de los temas del instituto?", notamos que el grupo de madurez GA valora la opinión de los demás compañeros con un 59%, los grupos GM y GP presentan dos tendencias ante esta respuesta. GP manifiesta una opinión dividida entre un "sí" con un 44% y un "no" con un 39%. Por su parte, GM expresa con un 55% la afirmación "sí" y con un 36% la afirmación "no" valora la opinión de los compañeros.

Desde el análisis individual de los grupos GA expresa una valoración positiva hacia las opiniones de los compañeros y en especial hacia las problemáticas o eventos positivos que se desarrollan al interior de su instituto. GP no expresa argumentos para la valoración positiva que tiene hacia las opiniones de sus compañeros, sin embargo, en el aspecto negativo expresan que no es importante porque es más importante la convicción de las ideas personales (GPS86, GPS107, GPS121).

Finalmente, GM las ideas que expresen los demás acerca de los temas del instituto son importantes para poder mejorar las condiciones de todos. Para lo sujetos que expresan que no es importante no hemos podido acceder al sentido que tiene esta negación para ellos ya que no nos han dado argumentos.

La tendencia de ideas entre los tres grupos nos permite establecer algunas diferencias, al analizar sus argumentos podemos ver que GA comprende la importancia que tiene considerar las ideas u opiniones de los demás, demuestra una tendencia comunicativa democrática porque los involucra a todos. En GP se aprecia una leve tendencia individualista ante las opiniones de los demás compañeros. En GM es difícil describir la diferencia porque no tenemos argumentos para su negación frente a las ideas de los demás. Pero se aprecia, al igual que en GA, una tendencia democrática y participativa por temáticas que permitan mejorar las condiciones en el instituto.

En el gráfico N° 80, podemos ver también, la tendencia de ideas para la pregunta "¿Hablan acerca de sus diferencias?". Aquí se aprecia que todos los grupos de madurez, sin diferencias de estatus, han señalado que "sí" hablan las diferencias que emergen desde sus ideas. GA lo expresa a través de un 53%, GP con un "60%" y GM con un 67%.

Desde el análisis individual de los grupos podemos apreciar que emergen ideas interesantes respecto a cómo viven los sujetos estos momentos, para GA, hablar o debatir las diferencias de ideas provoca agudizar aún más los conflictos interpersonales, se produce un diálogo que permite reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal y, finalmente, se aprecia una búsqueda del autoconcepto a través de la honestidad y empatía en el intercambio de ideas.

Para GP, los momentos en que intercambian opiniones y hablan las diferencias son momentos informales en el aula, para ellos el intercambio es importante pero mantienen una actitud individualista frente a sus convicciones. En consecuencia estos momentos de debates pueden agudizar más los conflictos interpersonales. Inferimos que al haber sesgos de no valoración frente a la opinión interpersonal los procesos de identidad personal a través de la identidad interpersonal, es débil.

Finalmente, GM presenta una valoración hacia el diálogo, es decir para ellos hablar las diferencias comprende establecer un diálogo que permita prevenir los conflictos, llegar a un acuerdo, intercambiar ideas. Al igual que en GA estos sujetos, sin ser conscientes del proceso, ven en el diálogo la posibilidad de reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal. Al igual que en GP las instancias de debate se encuentran en contextos informales.

Las ideas que emergen aquí, son verdaderamente significativas para los contextos democráticos que se pretenden desarrollar en el aula. Desde un punto de vista descriptivo de los debates que desarrollan los estudiantes, todos los grupos manifiestan que sus intercambios de ideas se producen en instancias informales, es decir sin medición de un adulto. A razón de ello los conflictos se agudizan.

Desde un punto de vista positivo, los grupos valoran estas instancias porque les permite intercambiar y conocer lo que piensa cada uno respecto a un tema, de este intercambio de ideas se refuerza la identidad personal, se desarrolla el autoconcepto y se puede prevenir conflictos al llegar a acuerdos.

Tanto GA como el grupo de madurez GM son grupos que valoran el intercambio de ideas, por lo tanto, los estatus de madurez ayudan a reconocer quienes son los estudiantes que mantienen, en este caso, una conducta democrática de intercambio de ideas. GP es el grupo que presenta sesgos de individualidad y desvalorización frente a la opinión interpersonal, por lo tanto, estos alumnos pueden ser los que provocan o agudizan más los conflictos, hay que recordar que GM también presenta esta tendencia pero no podemos inferir en nada porque no tenemos sus argumentos.

Una de las preguntas más interesantes será la que pasamos a analizar ahora y que tiene directa relación con las dos anteriores, cuando hay un conflicto: "¿De qué manera

se suele resolver?". En el gráfico N° 80, podemos apreciar que todos los grupos, sin diferencias en sus estatus de madurez, manifiestan que la forma de resolver un conflicto es "hablándolo". Para esta idea, GA presenta una tendencia de un 70%, GP una tendencia de un 55% y GM una tendencia de un 75%.

Para todos los sujetos la mejor manera de resolver un conflicto es a través de la comunicación directa. GA describe que para estas situaciones los debates suelen ser dirigidos tanto por delegados como por el profesor. Sin embargo, reconocen que a pesar de ello estas diferencias se suelen solucionar en la calle.

El grupo GP describe que los conflictos se comienzan hablando pero terminan en enfado y gritos. Al igual que GA un sujeto señala que esto, finalmente, se resuelve en la calle.

El grupo GM expresa que los conflictos se tratan de solucionar hablando pero terminan en violencia tanto física como verbal. Generalmente no hay diálogo solo violencia.

A partir de las tres preguntas analizadas hasta aquí, podemos inferir que los alumnos les gusta y reconocen la importancia que tienen los momentos en que se puede participar, debatir conocer y expresar las ideas personales. Por lo tanto, podemos reconocer el espíritu crítico de los estudiantes y este espíritu quiere conocer tanto aquello que explica el profesor como aquello que se omite, esto quiere decir que no esperan que sea el profesor el único responsable de la educación.

También nos damos cuenta de que estos momentos de intercambio de ideas se producen de una manera informal (cambios de hora, cuando no está el profesor). Los conflictos graves entre compañeros son abordados a través de la conversación y en algunos casos junto al profesor, sin embargo, los estudiantes describen que esta situación termina en violencia, en el aula se termina gritando con enfado y luego se termina por resolver en la calle.

Bermejo y Fernández (2010), señalan que todo conflicto puede adoptar un camino constructivo o destructivo y por lo tanto la atención debe estar centrada en saber abordar las situaciones conflictivas y enfrentar a ellas con recursos suficientes para que

todos los implicados puedan salir de ellas enriquecidos. Es decir construir cultura basada en la colaboración.

Feito (2002), señala que es importante que el aula funcione como un centro de investigación. La discusión mutua está en el núcleo del método. El diálogo está estructurado y resulta creativo. Se inicia y es dirigido por un profesor crítico abierto democráticamente a los estudiantes.

Berra y Dueñas (2008) señalan la importancia que tiene el desarrollo de habilidades sociales entre iguales, sobre todo, en el aula. Este conocimiento permite un desarrollo humano integral si estas no se desarrollan se generan problemas psicosociales, de salud y moralmente intolerables en el espacio educativo. El sistema tradicional de enseñanza que impera hasta nuestros días es simple y vertical, pero hoy el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo ya que la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades para el crecimiento integral de la persona exige múltiples tareas, agentes y relaciones diversas. Uno de los agentes más significativos dentro de esta nueva visión del proceso enseñanza-aprendizaje la tiene el grupo de iguales del aula como agente formador de competencias personales y sociales.

Monjas (2002) indica que estas competencias son un conjunto de capacidades, conductas y estrategias que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otros, afrontando los retos de la vida, y posibilitando su bienestar personal e interpersonal. Capacidades que los sujetos de los grupos de madurez mencionan a través de sus respuestas por la importancia que le dan al intercambio de ideas y los debates.

Bisquerra (2001) señala la importancia de rescatar la dimensión socio afectivo, tan olvidado en el aula para la formación integral de los alumnos. Para el desarrollo de las habilidades sociales resulta evidente la importancia de la mediación del docente con el alumno en el proceso de construcción de los saberes, pero para este enfoque es aún más importante los vínculos que se generan en contextos significativos como lo es el aula ya que las conductas sociales se aprenden y el aula es un contexto propicio para que un sujeto aprenda conductas sociales de muchos otros como lo son sus compañeros.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD, en CONAPO 2000) indica que el desarrollo humano implica ampliar las oportunidades de las personas para aumentar sus derechos y capacidades en los diversos espacios de interacción social, por lo tanto, el aula es uno de los principales espacios de esta interacción. En este espacio el grupo de compañeros tiene un papel tan significativo como el del docente en el acto de educar, no sólo en la construcción del conocimiento, sino esencialmente a partir de las relaciones interpersonales, en la formación de las habilidades sociales. Monjas (2002) define a las habilidades sociales como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos en forma efectiva y satisfactoria.

Ortega y Del Rey (1998) indican que para los alumnos, sobre todo, en etapa de adolescencia, ser aceptado y tener amigos es tan importante como las asignaturas que se estudian a diario. Si el aula es percibida como un espacio socioemocional positivo, el aula se convierte en un espacio de convivencia positiva donde se promueve la convivencia basada en el diálogo, una educación basada en la democracia. El grupo de clase se convierte en un marco referencial negativo cuando aparece la violencia física o psicológica entre el grupo de pares. Berra y Dueñas (2008) entienden este marco negativo como marco basado en la conducta bullying, o violencia entre pares, definiéndola como “la violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo, en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar”.

En este caso los problemas personales que genera el bullying como baja autoestima, aislamiento, conductas antisociales, etc. obstaculizan la adecuada integración social de los sujetos. A través de esta investigación hemos podido reconocer cuáles son los estatus de madurez más consolidados y los más débiles o sensibles ante las relaciones interpersonales que se generan en el aula y a los cuales les cuesta más salir de la etapa crisis y vivir las experiencias como aprendizajes. Erikson (1968:1151) decía: “los jóvenes deben haber aprendido a disfrutar de un sentimiento de aprendizaje, con el fin de no necesitar la emoción de la destrucción de sí mismos” Lo importante es que los adultos sean familiares o profesionales de la educación acompañen a los estudiantes en estos espacios educativos que permiten su presencia para que al momento

de encontrarse solos logren poner en práctica su autonomía en la resolución de conflictos interpersonales, es decir, prepararlos para la vida.

En el estudio de Bermejo y Fernández (2010), señala en sus conclusiones que las habilidades utilizadas para la resolución de conflictos en aula se concretan en : escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, compartir responsabilidades, negociar y defender los propios derechos (Bermejo y Fernández, 2010: 75)

Berra y Dueñas (2008) señalan que los contenidos que se refieren a actitudes y valores deben ser trabajados en el aula por el docente y no ignorados o dejados a la buena voluntad. Aceptando que la vida en común necesita de regulación, de comprender la importancia de las normas, democráticamente elaboradas y establecidas, como condición sin la cual no es posible enseñar a vivir y a convivir con otros fabricando humanidad.

La última pregunta que desarrollamos para esta subcategoría, y que lleva mucha relación con lo que ha planteado en el último párrafo Berra y Dueñas (2008), es "¿Qué opinas acerca del sistema de partes?".

Además, en el gráfico N° 80, podemos ver que la opinión de respecto a este sistema, en todos los grupos de madurez, es negativa. GA señala con un 70% que el sistema “no sirve”, GP con un 64% que el sistema “no sirve” y GM con un 91% que el sistema “no sirve”.

Desde el análisis individual de los grupos, GA fundamenta que el sistema de partes no sirve porque los alumnos conflictivos sacan beneficio de él al provocar situaciones problemáticas para poder ausentarse de clases, el sistema de partes no se sabe aplicar y por lo mismo pierde seriedad como norma que establezca una sanción coherente con la falta, por lo tanto, el sistema de partes no produce cambios de conducta en los alumnos conflictivos.

Para GP, las ideas tienen relación con las que describe GA, para estos sujetos el sistema de partes no sirve porque no se sabe aplicar, pierde seriedad y para los alumnos un parte carece de importancia. En sus ideas hace responsable tanto a los profesores, por

no saber aplicar el parte y a los padres, por no darle la importancia que tienen las faltas que comenten sus hijos en el instituto. Por otro lado, reconocen que hay situaciones graves en que el parte es necesario como sanción. Finalmente, estos sujetos señalan que el sistema de partes no provoca un cambio de conducta en los alumnos conflictivos y al parecer ellos sí saben distinguir cuáles son las situaciones graves y menos graves para ser sancionadas con un parte.

Finalmente, para el grupo GM un parte carece de importancia porque no implica nada, es incoherente con los objetivos obligatorios de la educación ya que los alumnos conflictivos saben manipular esta situación para ausentarse de clases. Para ellos este sistema excluye rápidamente a estos alumnos conflictivos en vez de buscar una solución que los mantenga en el sistema y darles educación.

Por otro lado los alumnos expresan que un parte es un instrumento que el profesor usa para amenazar e intimidar al alumno permanentemente. Estos alumnos señalan que el profesor que abusa de estas amenazas se percibe de carácter débil, porque no cuenta con las habilidades sociales que le permitan manejar conflictos leves en la clase. Este abuso provoca que el profesor pierda su liderazgo y a su vez el parte pierda su valor como máxima sanción de un mal comportamiento. Finalmente, estos sujetos expresan que el parte no provoca cambios en las conductas de los alumnos más conflictivos.

Podemos decir que la problemática del sistema de partes en el instituto trasciende a los estatus de madurez identitaria de los grupos. Cada grupo de madurez ha hecho un aporte significativo de ideas ante esta problemática.

Feito (2002:85), señala que:

“Los niños que cuestionan las prácticas docentes o que plantean interpretaciones alternativas de la realidad pueden sentirse frustrados dentro del sistema escolar, y ser, a su vez, causa de enojo para sus profesores. Estos alumnos carecen del componente de la obediencia a la pedagogía dominante”.

Este autor resume muy bien las características del actual sistema educativo. Señala que la educación está basada en la idea positivista de que el conocimiento se encuentra separado del individuo, que el aprendizaje es impersonal y que los resultados

del aprendizaje son reproducibles de forma similar en grupos grandes de niños. La estandarización del currículo, su conversión en saberes asignaturizados y las formas rituales de transmisión de la enseñanza, son un escollo, muchas veces, insalvable para el aprendizaje genuino.

Para combatir los problemas de violencia escolar es necesario promover un modo que facilite el diálogo y la cooperación. Es decir cortar con una pedagogía de línea transmisiva a otra que en que el protagonismo se centre en el aprender y no en el enseñar.

En el informe Defensor del pueblo (2007) se citan estudios realizados en otros países como Noruega, Portugal, Francia, etc. las medidas adoptadas por estas naciones apuntaron a mejorar el clima del centro, a un tratamiento comunitario más allá de la unidad educativa ya que han comprendido que la violencia es un problema social amplio.

Este informe ha recomendado considerar el proyecto educativo del centro como documento que estructure la convivencia pacífica y armónica. En la que los alumnos deberían tomar parte activa de su definición del reglamento de régimen interior. El uso de la autonomía que permite la ley (LOGSE) concede la posibilidad de tomar decisiones sobre las metodologías didácticas que permitan a los profesores desarrollar actividades cooperativas y participativas que ayuden a prevenir la violencia escolar. Comités de convivencia, alumnos mediadores, patios escolares que permitan las relaciones sociales, la supervisión de las aulas, debates, participación.

Desde los grupos de discusión, hemos planteado algunas preguntas respecto a los conflictos que se viven al interior del aula, partiendo de la relación profesor-alumno. Así, para la pregunta "¿Qué piensa de los mensajes negativos que reciben por parte del profesor?", tenemos:

GD2S77: *"Que nos afecta a todos".*

GD2S105: *"Los que somos buenos en la clase decimos sí, lo sabemos. Pero son los demás los que no escuchan".*

GD2S77: *"Claro es que en vez de explicar la asignatura ellos tienen que gastar tiempo en reñirles o hacer entrar en razón a ellos que son los más conflictivos de la clase".*

GD2S105: *"Pero que paguen justos por pecadores, no da lo mismo, pero la realidad te hace pagar justos por pecadores".*

GD2S119: *“Claro, es que si formas parte de una clase que no te deja atender, te desmotivan, simplemente te quedas en tu sitio y no hablas porque cuando vas y preguntas al profesor, él ya pasa de todo y por atender a ellos, no te atienden a ti sabes”.*

GD2S105: *“Los que somos buenos en la clase decimos sí, lo sabemos. Pero son los demás los que no escuchan”.*

GD2S98: *“Sí, es cierto que lo de la educación tiene su obligatoria pero es que hay personas que no tienen ningún interés y están siendo obligados a estar junto a los que sí quieren estar. Piensa en la ley de tabaco, sabes que una persona que fuma a tu lado te está haciendo daño a ti. Esto es lo mismo. Es que si los institutos no fueran obligatorios yo pienso que mejoraría muchísimo, porque vendrían solo los que tienen interés. También es cierto que quedaría un montón de gente de lado, pero es que la realidad es así. Si no fuera obligatorio esto seros un paraíso por así decirlo”.*

En el diálogo anterior, podemos apreciar la descripción de cómo los malos alumnos afectan el proceso educativo de todos en un aula incluyendo al profesor quien termina generalizando y por tanto perjudicando la enseñanza de los buenos alumnos.

Ante la pregunta “¿Se deberían hacer actividades en aula que permitan relacionarse entre ustedes, conocerse?”, los grupos de discusión plantearon lo siguiente:

GD2S77: *“Yo, con estas personas que están aquí (apunta a todos los sujetos) yo no me junto, pero la verdad es que ahora mismo te puedo decir que me siento súper cómoda, porque a través de la conversación te das cuenta que tienes cosas en común, los conozco a todos de vista pero nunca habíamos estado así, conversando”.*

GD2S119: *“Mira, a mí un año me tocó una clase que era la peor del instituto y ese año recuerdo que llegó una profesora que fue nuestra tutora y cambio la clase... y te puedo decir que pasamos hacer la mejor clase del instituto”*

GD2S122: *“Pues hacía actividades como, si yo me llevaba mal con una persona me ponía conversar con esa persona, hablábamos del por qué nos llevábamos mal, contábamos y arreglábamos nuestros problemas. Por ejemplo, a una persona le gustaba “esto” pos ese día era dedicado todo el día a esa persona. Otro día a otra persona y bueno eso te hacía muy bien, ver a todos tus compañeros dedicados a ti... nos empezamos a llevar bien, ahora somos súper amigos todos, hay gente que ya no está en el instituto pero vienen, se junta a fuera”.*

GD2S98: *“Claro por eso las actividades de grupo o las excursiones son importantes porque por ejemplo el otro día cuando fuimos a la feria de las ciencia nos toco ir con el bachillerato de ciencia y yo me sentí muy a gusto con ellos, me sentía hasta mejor que con mi propia clase y yo ¡uy! ojalá tuviera esta clase por dios. Me encontré con mucha gente que me sentía genial con ellos”.*

GD2S77: *“Es difícil conocer a las personas pero siempre hay que dar oportunidades... Pero es por eso, porque cuando yo me acercaba a ti era como ‘me das miedo ¿o no?’ y yo en plan, y yo en plan...si no sabes acercarte a las personas deja que las personas se acerquen a ti”.*

GD4S113: *“Te vas a pelear igual con alguien que conoces como con al que no conoces”.*

GD4S115: *“Es que yo por la experiencia que he tenido puede ser de dos maneras o muy amargante o puede salir bien. O una de dos que te toca con éste que es que no “¡échate para allá!” O funciona la cosa y sale bien”.*

Aquí, emergen dos líneas de ideas las que reconocen que a través de actividades participativas se pueden conocer mejor a las personas con las que compartes, conocer a otras personas y la implicación de los profesores como mediadores de conflictos ayuda a mejorar las relaciones entre los compañeros, pero al parecer estas actividades no son cotidianas en este instituto. Por otro lado, hay sujetos que expresan que hacer algo para mejorar las relaciones no servirá de nada, el conflicto siempre estará ahí.

La tercera pregunta que se planteó fue “¿Influye la sociedad en nuestra educación?”, ante lo que respondieron:

GD2S77: *“Sí, porque a lo mejor la sociedad ve algo bonito que a esa persona le afecta porque es algo que la sociedad pide, entonces se crean aquellos complejos... lo sé porque yo eso lo he sufrido. Yo en 2do. De la ESO sufrí abuso escolar y... eso fue... es que todo lo que yo he hablado, eso de que soy muy participativa como he dicho antes ¿no? Y bueno, en ese curso yo daba mi opinión y me decían “no, no tu opinión no vale” y ya en plan pasaron a fijarse en cuestiones físicas que me causaron problema, yooo... (Largo silencio) he dejado de comer y he tenido eso de vomitar psicológicamente y todo por eso porque esas personas me decían ‘tu estas gorda, tú...’ entonces la sociedad a parte me decía ‘la chica debe ser alta, tiene que ser guapa, tiene que tener el pelo largo’ y ¡no! Cada uno es como es ¡hay que aceptarlo!”.*

GD2S119: *“Si me tengo que poner algo que me gusta me dicen ‘pero es que eso ya no se lleva’ pero que dice, que a mí no me gusta ir como tú, me gusta ir como soy yo... es que es eso te critican porque tienes que llevar lo que sale en la tele y eso es tener complejos, porque una persona tiene el sueño de ser modelo y porque no tiene el cuerpo de esa persona no puede serlo”.*

GD2S119: *“Es la cultura. Yo por ejemplo, cuando yo llegue al instituto me preguntaban “¿qué música te gusta” y a mí me gusta música de América y todo y esta gente no conocen ni quiénes son, porque a esta gente le gusta el regeton y porque a ti no te gusta ya quedas fuera, a mí me gusta toda la música que ha mencionado ella (indica el sujeto 77) por qué me tiene que gustar el regeton, pues te dicen que es lo que se lleva mejor, ¡pos no! Que a mí no me gusta ese estilo”.*

GD2S83: *“Yo que sé me dejaba mucho influenciar por la sociedad yo quería tener lo que esa persona tenía, yo quería ir como ella, es que al final he aprendido que eso no sirve para nada, he empezado a pasar totalmente de eso y que no me importa ya lo que digan y que si no les gusta cómo voy pos que no me miren”.*

GD2S77: *“Es que te critican por tu físico, por tu forma de comportarte y cosas superficiales como tu forma de vestir”.*

GD4S113: *“Te juzgan mucho por la forma física y no por la forma de ser”.*

GD4S107: *“Es que mira por ejemplo mi primo esta en 5to. De Primaria y en 5to. Y... y me cuenta que hay niños de 12 años que ya fuman y yo le digo "cuidado chaval, tu ni con un cigarro" ¡cuidado!”.*

GD2S98: *“Yo en mi caso nunca me he dejado influir mucho por la sociedad, hasta ahora y he sido siempre como he sentido que quiero ser. A lo mejor habrá momentos de debilidad en que dices “!oh! yo quiero eso”.*

En los relatos anteriores, podemos ver la influencia de la sociedad de los estereotipos en las relaciones interpersonales del aula. Casos como GD2S77, que ha tenido consecuencias psicosomáticas perjudiciales para el desarrollo de su personalidad. La influencia de la televisión en la forma de vestir, los gustos por la música, el físico y el consumo de drogas. Algunos sujetos describen que han aprendido a valorar la autenticidad por sobre los estereotipos que impone la sociedad.

Durante esta discusión el siguiente sujeto señala:

GD2S105: *“Es que a mí cuando de pequeña se metían conmigo yo pasaba olímpicamente, pero ese olímpicamente que me ha provocado el cerrarme completamente a los demás”.*

Este relato es un ejemplo de experiencia vital negativa en las relaciones interpersonales de aula, estas experiencias provocan lo que se conoce como experiencia paralizante. El sujeto al pasarlo mal no quiere volver a repetir dicha experiencia, por lo tanto, experimenta miedo y evita volver enfrentar el objeto o situación que le ha provocado estados negativos.

A través de los grupos de discusión hemos podido inferir que la violencia entre pares entendiendo a estas como maltrato físico, verbal, social y mixto¹⁰³, es un estado latente en la realidad educativa de este instituto. Los sujetos reconocen la influencia de los estereotipos sociales en la violencia que se desarrolla entre los estudiantes, también han valorado las escasas actividades participativas y de mediación de algunos profesores en la solución de conflictos, que han permitido mejorar las relaciones entre

¹⁰³ Defensor del pueblo (2007) es el mejor informe para conocer la situación en España. Este estudio se refiere a las relaciones entre iguales en centros de educación secundaria. Ellos distinguen cuatro formas de abuso: maltrato físico: amenazar con armas, pegar, esconder cosas, romper cosas y robar cosas; maltrato verbal: insultar, poner mote, hablar mal de alguien; exclusión social: ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad, y mixto: amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer las cosas con amenazas, acosar sexualmente.

los compañeros. Otros estudiantes que no han vivido este tipo de experiencias indican que aunque intenten hacer algo esta realidad o no cambiará.

Olweus (1998) señala como una de las claves para la resolución de conflictos es la promoción del aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos que participan de este tipo de aprendizaje cooperativo, son más propensos a aceptarse entre ellos y a desarrollar actitudes positivas mutuas. Por desgracia, esto no es una realidad, desde las ideas de los estudiantes de los grupos de madurez en la subcategoría “conocimientos y sentimientos” señalan que el sistema de partes o de sanción con que cuenta específicamente este instituto no soluciona conflictos y no produce cambios en los estudiantes que mantienen un comportamiento violento.

Casi todos los reglamentos contenidos en los proyectos educativos son meras transcripciones de la normativa general, ya de por sí no muy positiva, y no adaptaciones a las peculiaridades de cada centro, fruto de reflexión particular de cada comunidad educativa (Feito, 2002).

Para terminar queremos señalar algunas cifras que desconciertan la forma en que nuestros niños y jóvenes se están relacionando y perdiendo la oportunidad de vivir una vida plena en el mundo. Según la organización inglesa Beat Bullying¹⁰⁴ siete de cada diez niños y jóvenes han experimentado alguna forma de acoso o intimidación. Según esta organización 24 millones de jóvenes y niños sufren al año maltrato por bullying en todo el mundo. El 78% de los adolescentes que termina por suicidarse fue acosado en la red y en la vida real. El estudio, realizado entre 41 casos de suicidios en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, también muestra que 13 de los jóvenes sufrían a su vez trastornos de personalidad y síntomas de depresión en seis de ellos. Las edades de los casos de suicidio estudiados giraban en torno a los 13 y los 18 años.

En la siguiente tabla N° 110, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión, de la subcategoría "Conocimientos y sentimientos", perteneciente a la categoría "Relación entre pares" [ITEREPCON].

¹⁰⁴ Estos datos han sido recogidos de la página web <http://www.bullying.co.uk/bullying-at-school/>. Fecha de consulta: 29/09/2015

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación entre pares			
<i>Percepción de la relación interpersonal con sus compañeros: Tienes amigos en el instituto, tienes enemigos en el instituto</i>	La amistad es una de las relaciones consolidadas en todos los grupos de madurez. Por lo tanto, trasciende a los estatus de madurez identitaria	GA-GP-GM	
	Los estatus de madurez indican diferencias hacia la pregunta ¿Tienes enemigos en el instituto?	GA-GP-GM	
	GA indica que percibe que puede tener enemigos pero esto es común en todos sitios	GA	
	GP indica que los procesos de búsqueda tanto de la amistad como de amor romántico producen quiebres en las relaciones interpersonales y con ello surgen enemigos.	GP	
	GP la enemistad es causa de situaciones no resultas	GP	
	GM expresa que la enemistad es cotidiana en este instituto porque al defender ideas personales y no ceder ante presión de acciones negativas entre los grupos se produce rechazo mutuo	GM	
	Los grupos de discusión indican que la amistad influye positiva como negativamente en la educación personal.		GD1-GD2-GD3-GD4
	Adquiere valora la responsabilidad personal de decidir ceder o no ante las presiones de los amigos. Para ellos las elecciones personales son las que guiarán su camino por sobre las amistades		GD1-GD2-GD3-GD4
	Los amigos son y serán aquellas personas de las que se percibe apoyo, confianza, años juntos, que te hacen sentir bien y proyectan nuevas amistades con aquellos que tienen afinidades.		GD1-GD2
	Los grupos de discusión describen el contexto juvenil del barrio. Para ellos este contexto es negativo, las relaciones se basan en la violencia, el abandono escolar, el desinterés por los estudios y por la vida. Describen a estos jóvenes como irrespetuosos hacia otras formas de vida.		GD2
	Todos los grupos de madurez perciben que la relación que tienen sus compañeros hacia ellos es “muy buena, buena”, por lo tanto, esta percepción trasciende a los estatus de madurez	GA-GP-GM	
	GA expresa que la relación es “muy buena, buena” hay sesgos que indican que esta relación carece de sustancia necesaria para expresar convicción plena de ella	GA	
	GP expresa seguridad porque perciben reciprocidad de sus acciones hacia ellos, así el humor, la actitud positiva, la solidaridad y la ayuda mutua son acciones cotidianas que dan y reciben de los demás.	GP	
	GM expresa que es una buena relación porque hablan y reciben reconocimiento de sus buenas acciones	GM	
<i>Cómo es la relación de tus compañeros hacia ti</i>	Todos los grupos de madurez expresan “me siento bien” este estado emocional trasciende a los grupos de madurez personal	GA-GP-GM	
	GA valora vivir experiencias propias de la relación humana tales como, humor, peleas, diversión, confianza, intimidad, compañía que le hacen comparar esta relación con la familiar	GA	
	GP valora sentir el apoyo en momentos difíciles, empatía, autenticidad y respeto	GP	
	GM valora el lograr haber desarrollado algunos vínculos de amistad entre los compañeros	GM	
	Hemos inferido que esta relación se establece solo con algunos compañeros de la clase no con la totalidad de ella. Se pueden considerar estos sentimientos como fortalezas posibles de expandir hacia los demás compañeros de la clase.	GA – GP - GM	
<i>Te sientes aceptado por tus</i>	Todos los grupos de madurez expresan en altas	GA – GP - GM	

<i>compañeros</i>	frecuencias sentirse aceptados por sus compañeros de clase. Por lo tanto, esta sensación trasciende a los estatus de madurez		
	Hemos podido reconocer que al parecer los estudiantes no tienen momentos para desarrollar adecuadamente las relaciones interpersonales. Estas quedan sometidas a los momentos de la relación enseñanza-aprendizaje	GA – GP - GM	
<i>Conflictos en las relaciones interpersonales de aula: Es importante para ti la opinión de tus compañeros</i>	Todos los grupos expresan que esta opinión es importante, esta valoración trasciende a los estatus de madurez	GA – GP - GM	
<i>Hablan acerca de sus diferencias</i>	GA comprende la importancia que tiene considerar las ideas u opiniones de los demás, demuestra una tendencia comunicativa democrática porque los involucra a todos.	GA	
	En GP se aprecia una leve tendencia individualista ante las opiniones de los demás compañeros	GP	
	GM se aprecia una tendencia democrática y participativa por temáticas que permitan mejorar las condiciones en el instituto	GM	
	GA hablar o debatir las diferencias de ideas provoca agudizar aún más los conflictos interpersonales, se produce un diálogo que permite reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal y, finalmente, se aprecia una búsqueda del autoconcepto a través de la honestidad y empatía en el intercambio de ideas.	GA	
	GP el intercambio de ideas se produce en momentos informales en el aula. Para ellos el intercambio es importante pero mantienen una actitud individualista frente a sus convicciones. En consecuencia estos momentos de debates pueden agudizar más los conflictos interpersonales. Inferimos que al haber sesgos de no valoración frente a la opinión interpersonal los procesos de identidad personal a través de la identidad interpersonal es débil.	GP	
	Para GM, hablar las diferencias comprende establecer un diálogo que permite prevenir los conflictos, llegar a un acuerdo, intercambiar ideas. El diálogo da la posibilidad de reforzar la identidad personal a través de la identidad interpersonal. Al igual que en GP las instancias de debate se encuentran en contextos informales	GM	
	Los intercambios de ideas o debates se producen de manera informal, sin mediación de un adulto, a razón de ellos los conflictos se agudizan.	GA – GP - GM	
	La valoración positiva de estos debates se produce porque los estudiantes indican que de este intercambio de ideas se refuerza la identidad personal, se desarrolla el autoconcepto y se pueden prevenir conflictos al llegar a acuerdos.	GA – GP - GM	
	Los estatus de madurez en GA y GM” tienen tendencia democrática y participativa ante el intercambio de ideas.	GA-GM	
	GP presenta rasgos de individualismo que provocan o agudizan conflictos	GP	
	Todos los grupos de madurez indican que la manera de solucionar un conflicto es “hablándolo”	GA – GP - GM	
	GA describe que el momento de hablar el conflicto puede ser con el delegado o el tutor y a pesar de ello estas diferencias se suelen solucionar en la calle	GA	
	GP expresa que lo primero es hablarlo pero que generalmente se terminan con violencia (gritos, enfado, en la calle)	GP	
<i>Cuando hay un conflicto de qué manera se suele resolver</i>	GM expresa que se tratan de solucionar hablando pero terminan tanto en violencia física como verbal	GM	
<i>¿Qué opinas acerca del sistema de partes?</i>	Todos los grupos de madurez expresan que el sistema de partes “no sirve”, por lo tanto, esta problemática trasciende a los grupos de madurez	GA – GP - GM	
	GA señala que el sistema de partes no sirve porque: -Usan el sistema para poder ausentarse de clases	GA	

	<ul style="list-style-type: none"> -Los profesores no saben aplicar el sistema de partes por los mismo pierde seriedad -No se establece una sanción coherente entre la falta y el parte -El sistema de partes no produce un cambio de conducta en los estudiantes conflictivos 		
	<p>GP señala que el sistema de partes no sirve porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los profesores no saben aplicar el sistema de partes por los mismo pierde seriedad - Responsabiliza a los adultos (profesores y padres) por no darle la importancia que deberían a un parte - señalan reconocer el nivel de las faltas entre graves y menos graves - El sistema de partes no provoca cambios de conducta en los alumnos más conflictivos 	GP	
	<p>GM señala que el sistema de parte no sirve porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El parte no implica nada - La expulsión es incoherente con los objetivos de obligatoriedad que impone la ley de educación - Usan la sanción para ausentarse de clases - este sistema excluye a los alumnos conflictivos en vez de buscar una solución que mantenga al alumno en el sistema y darles educación - Un parte es un instrumento para amenazas e intimidación permanente - El profesor que abusa de esta intimidación es percibido débil de carácter, pierde liderazgo y provoca que el parte pierda valor - El sistema de partes no provoca cambios de conducta en los alumnos más conflictivos 	GM	
	Desde los grupos de discusión se reconoce como la mala conducta de los alumnos conflictivos afecta la imagen de todos los alumnos ya que el profesor generaliza. Esto perjudica la enseñanza de los buenos alumnos.		GD2
	Los grupos de discusión señalan que las actividades para mejorar las relaciones interpersonales en el aula son necesarias pero no se hacen en clases. Hay otros sujetos que señalan que estas actividades no cambiarán las cosas.		GD2-GD4
	Los grupos de discusión reconocen la influencia de la sociedad al imponer estereotipos y como estos provocan conflictos en las relaciones interpersonales de aula. Provocando problemas psicológicos graves para el desarrollo de la personalidad.		GD2-GD4
	Algunos sujetos señalan desde sus experiencias que han aprendido a valorar la autenticidad por sobre los estereotipos que impone la sociedad		GD2-GD4
En resumen	<p>La relación humana que se da entre los alumnos en las aulas de 4º de la ESO, en este instituto, es valorada positivamente por los estudiantes porque les permite generar algunos vínculos particulares con compañeros de la clase, en particular cultivar algunas amistades.</p> <p>La pregunta ¿Tienes enemigos en el instituto? Es la que provoca que los sujetos reconozcan matices de conflictos en las relaciones interpersonales de aula. Desde las ideas descriptivas de los grupos de discusión, podemos inferir que la interacción entre los estudiantes es reducida a grupos que se vinculan de manera natural más que por acciones metodológicas educativas que pretendan mejorarlas o vincular a todo el grupo de la clase.</p> <p>Algunos sujetos indican la necesidad de participar</p>		

	<p>en actividades que les permita desarrollar el autoconcepto.</p> <p>Se perciben procesos de socialización en aula deficientes. Las ideas que emergen de los conocimientos y sentimientos de su experiencia educativa en cuanto a la relación entre pares se reflejan en la teoría de habilidad sociales de Bueno y Garrido (2012), en los objetivos que establece la UNESCO (1999), los beneficios de las buenas relaciones interpersonales De Benito y otros (2009).</p> <p>Desde el ámbito conflictos en las relaciones interpersonales de aula hemos podido reconocer el espíritu crítico de los estudiantes, un espíritu que quiere conocer tanto aquello que explica el profesor como aquello que se omite, ellos no esperan que sea el profesor el único responsable de la educación.</p> <p>Los intercambios de ideas se producen en momentos informales, estos sujetos no tiene momentos mediados por el profesor para intercambiar opiniones o resolver conflictos, estos últimos terminan en violencia verbal o en la calle.</p> <p>Las ideas de los estudiantes acerca del intercambio de ideas y hablar los conflictos tiene directa relación con las ideas de la interacción educativa basada en el diálogo desarrolladas por autores como Feito (2002), Berra y Dueñas (2008), Monjas (2002), Bisquerra (2001), PENUD (2000), Ortega y Del Rey (1998).</p> <p>Desde los grupos de discusión se puede inferir que la violencia es un estado latente en la realidad educativa de este instituto.</p> <p>Todos los sujetos rechazan el funcionamiento del sistema de partes. Autores como Olweus (1998) y sus ideas acerca del aprendizaje cooperativo y Feito (2002) junto a otros mencionados anteriormente hacen insisten en la importancia de la participación de los alumnos y el desarrollo en conjunto de un proyecto educativo que establezca reglamentos internos significativos para la solución de los conflictos en la unidad educativa para discontinuar el aumento de las cifras mundiales de niños y adolescentes víctimas de maltrato y bullying.</p>		
--	--	--	--

Tabla Nº 110: Análisis comparativo de GA, GP y GM, y de los grupos de discusión para la subcategoría "Conocimientos y sentimientos" [ITEREPCON]

4.3.3.3. Análisis de la subcategoría: “Proyectivo (ideas de lo que debería ser)” [ITERELPRO]

4.3.3.3.1. Análisis individual por grupos de madurez

La selección de las ideas que se analizarán a continuación, se encuentran expresadas en el anexo N° 3.3. Este análisis nos permitió comparar y analizar dichas ideas, a partir de los estatus de madurez identitaria de los estudiantes.

En esta subcategoría queremos conocer cuál es la proyección de ideas que tienen los sujetos, a partir de sus estatus de madurez, acerca de la relación con sus pares, cómo solucionarían sus conflictos y cómo debería ser, para ellos, el sistema normativo al interior del instituto para regular las buenas relaciones entre los alumnos.

Recordamos que la presente subcategoría, se encuentra en el contexto de análisis, tal como lo presenta la figura N° 50:

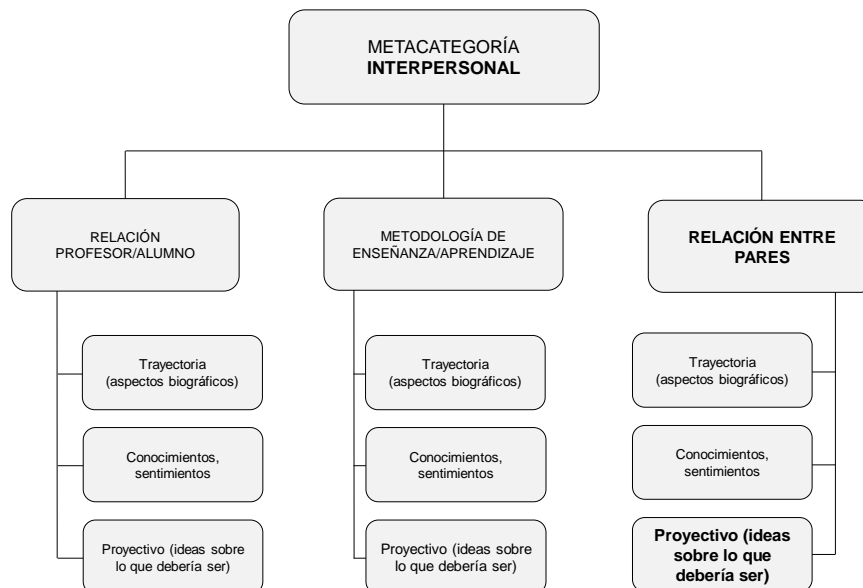


Figura N° 50: Subcategorización para la categoría "Relación profesor-alumno" [ITERELPRO]

Las preguntas que analizamos en esta subcategoría son: "¿Cómo debería ser un buen alumno?", "Describe cómo debería ser para ti un buen compañero de clases",

"¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?", "¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?", "¿Cómo debería ser un aula participativa?" y "¿Cómo debería ser el sistema normativo o qué ideas tienes para que regule las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento?".

El análisis comparativo nos permitirá encontrar similitudes y diferencias entre los estatus de madurez. Este análisis pretende comprender las necesidades que tienen los sujetos manifestadas en el ideario que emerge desde su realidad cotidiana de las relaciones de aula. La mayoría de los temas que veremos a continuación, ya han sido analizados teóricamente en las subcategorías anteriores, así como también, las ideas que emergen desde los grupos de discusión.

A. Análisis de “GA”

METACATEGORÍA INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación entre pares					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debe ser)					
GRUPO ACTIVO (GA): 22 SUJETOS					
¿Cómo debe ser el alumno?	¿Cómo debe ser un buen compañero de clases?	¿Cómo debe ser la relación entre compañeros?	¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?	¿Cómo deber ser un aula participativa?	¿Cómo debe ser el sistema en el instituto, para regular las buenas relaciones?
Respetuoso 12 sujetos	Respetuoso 12 sujetos	Buena 10 sujetos	Hablando 19 sujetos	Dar su opinión 10 sujetos	Que ayude a los alumnos 8 sujetos
Responsable con sus estudios y deberes 6 sujetos	Solidario, que ayude 6 sujetos	Respetuoso 3 sujetos	No lo sé 1 sujeto	Sin miedo 3 sujetos	No lo cambiaría 5 sujetos
Que sea responsable 3 sujetos	Estudioso 2 sujetos	Tranquila 2 sujetos	Es difícil 1 sujeto	Que haya silencio 3 sujetos	Parte según gravedad de la falta 4 sujetos
Que atienda 2 sujetos	Buena persona 1 sujeto	Amistosa 2 sujetos	Dejar que pase el tiempo 1 sujeto	Que todos quieran participar 2 sujetos	Que implique a los padres 3 sujetos
Que se integre 1 sujeto	Buen compañero aquí y afuera 1 sujeto	El profesor debe ayudar para llevarse bien 2 sujetos		Escuchar 2 sujetos	Imponer castigos, expulsarlos 3 sujetos
Que tenga buenas relaciones 1 sujeto	Optimista 1 sujeto	De confianza 2 sujetos		Charlas 2 sujetos	Nunca van a respetar 1 sujeto
Que sea tolerante 1 sujeto	Gracioso 1 sujeto	Apoyarse 1 sujeto		Debates 2 sujetos	No amenazar con los partes 1 sujeto
	De confianza 1 sujeto	Esfuerzo por conocernos 1 sujeto			
		Solucionar conflictos 1 sujeto			
		Cada uno a lo suyo 1 sujeto			

Tabla Nº 111: Frecuencia de ideas de GA en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]

La tabla Nº 111, nos muestra que la pregunta "¿Cómo debería ser un buen alumno?", presenta una frecuencia significativa de 12 sujetos que dicen que un buen alumno es aquel que es “respetuoso”, 6 sujetos señalan “responsable con sus estudios y deberes”. Las frecuencias menores corresponden a 3 sujetos que indican “que sea responsable” y 2 sujetos que expresan “que atienda”, mientras que el valor de 1 para las frecuencias “que se integre”, “que tenga buenas relaciones” y “que sea tolerante”.

La tendencia proyectiva de GA señala que un buen alumno es aquel que es respetuoso y que sea responsable con sus estudios y deberes. Por lo tanto, para GA,

prevalecen las habilidades sociales por sobre las habilidades cognitivas de un buen alumno. Los argumentos de estos estudiantes señalan:

GAS15: “Respetuoso, atento o que disimule serlo por respeto. Que nunca pierda el control ni que termine insultando al profesor o simplemente se cachondee”.

GAS23: “Que sea respetuoso, que no sea estúpido, que sea amable”.

GAS25: “Respetuoso con sus compañeros, con el profesor y ser buen estudiante, que atienda”.

GAS28: “Respetuoso con el profesor, aunque el profesor sea duro no le puede faltar el respeto”.

GAS29: “Hablar con respeto porque al final el profesor si tu le hablas con respeto él te hablará con respeto a ti.”.

GAS99: “Debe respetar a sus compañeros y a los profesores y debe tolerarlos también sino la convivencia se puede ver muy mala.”.

GAS113: “Respetuoso y tolerante con sus compañeros, ahí no puedes pensar sólo en ti mismo y decir ‘yo no quiero dar clases, pues molesto’ si no quieres échate y duérmete.”.

En sus argumentos podemos apreciar que para los estudiantes de GA el respeto hacia el profesor y hacia los compañeros es un valor fundamental para poder ser considerado un buen alumno. Quizá los alumnos de GA nos quieran decir, a través de su proyección de ideas, que una de las carencias que observan de los alumnos de sus clases, es una base valoral que permita mantener una relación interpersonal al interior del aula basada en el respeto, para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda pregunta “¿Cómo debería ser para ti un buen compañero de clases?”, observamos que la idea proyectiva más significativa, señala que 12 sujetos indican que un buen compañero debe ser “respetuoso” y una segunda frecuencia de 6 sujetos que indica “solidario, que ayude”. Las frecuencias de menor valor indican a 2 sujetos que expresan que debe ser “estudioso” y el valor de 1 para las frecuencias “buena persona”, “buen compañero aquí y afuera”, “optimista”, “gracioso” y “De confianza”.

Nuevamente el respeto se hace presente como un valor necesario para considerar el cómo debe ser un buen compañero de clase. Sin embargo, la segunda frecuencia significativa se refiere a los valores que debe cultivar el compañero de clases para ser considerado un buen compañero. Así, los valores de solidaridad y ayuda hacia los demás son importantes en el trabajo de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tendencia anteriormente descrita se apreciar claramente en sus relatos:

GAS25: “Que entre nosotros no haya problemas, que entre todos nos respetemos”.

GAS28: “Cercano, que cuando le pida su ayuda ayude”.

GAS29: “Si no te llevas bien con todo el mundo, vamos eso es imposible. Pero que haya respeto si tú respetas ellos deberían respetarte a ti”.

GAS84: “Que si necesita algo pues lo pida, ayude oriente un poco, que te explique cosas”.

GAS98: “Que te ayude, que te respete en tus decisiones y que te deje estudiar”.

GAS113: “Pues, respetuosa con eso ganas un paso y ayudas a tus compañeros, escuchar es importante porque ya con escuchar se avanza mucho”.

Ante la tercera pregunta “¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?”, encontramos solo una frecuencia significativa que corresponde a 10 sujetos que expresan que la relación entre los compañeros debe ser “buena”. Las frecuencias de menor valor son: 3 sujetos que expresan “respetuosa”, el valor de 2 para las frecuencias “tranquila”, “amistosa”, “el profesor debe ayudar para llevarse bien”, “confianza” y el valor de 1 para las ideas proyectivas “apoyarse”, “esfuerzos por conocernos”, “solucionar conflictos” y “cada uno a lo suyo”

A través de sus relatos, podemos comprender por qué, para estos sujetos, la relación debe ser buena:

GAS113: “Debe ser buena, evitar los conflictos con eso se gana mucho, saber solucionar un conflicto es difícil, pero con eso se gana mucho”.

GAS122: “Buena, porque si no te llevas con la clase no podrás seguir adelante, si te llevas mal con todo el mundo no podrás seguir adelante”.

GAS92: “Buena porque si es mala se influye en la clase entera, no es lo mismo que todos nos llevemos bien o tener 2 o 3 que siempre estén insultando o peleando. Eso molesta porque no nos gusta a nadie eso que se estén peleando”.

Podemos apreciar en estos relatos, que los estudiantes muestran preocupación hacia el hecho de desarrollar una buena relación en la clase. Reconocen que los conflictos existen y que son difíciles de solucionar. Puede ser que a través de sus experiencias como estudiantes, en todos estos años, sientan seguridad en decir que si las relaciones de la clase son malas el estudiante no podrá salir adelante. A esto añadir que

para los alumnos es desagradable compartir este momento con alumnos que insultan o pelean, esto afecta a toda la clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La cuarta pregunta que hemos hecho para la subcategoría proyectiva es "¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?". Aquí, podemos ver que la tendencia más significativa corresponde a 19 sujetos que afirman que la manera de solucionar un conflicto es "hablando". Y vemos, también, 3 frecuencias con valor 1 que expresan "no losé", "es difícil" y "dejar que pase el tiempo".

Para GA, la mejor forma de solucionar un conflicto es hablarlo, en sus respuestas los estudiantes afirman que lo primero es hablarlo directamente con el compañero, intentar llegar a una solución y si el problema continúa hablarlo con la delegada y luego con el tutor o tutora (GAS18, GAS28, GAS29, GAS37, GAS48, GAS97) por otro lado, los sujetos afirman que estaría bien "hablarlo con cada persona y luego hablarlo todo el grupo" (GAS99) y "si el problema es de ellos lo dejaría que lo hablen ellos y mi opinión no la doy y si el problema es conmigo yo diría lo que pienso que no me den la razón pero que lo aceptaran" (GAS122).

Por otro lado, en GA reconocen que el mejor camino para solucionar los conflictos es hablándolo, pero que esto no es fácil. Así lo señala el siguiente relato: *"Hablando, pero como con ellos es imposible hablar. Buscar a alguien externo para poder hacerlo"* (GAS19).

Un estudiante relata la realidad de cómo se solucionan los conflictos con los compañeros: *"Hablandole, si me empieza a gritar gritándole y si me empieza a pegar le pego"* (GAS62).

En otros relatos, podemos apreciar alumnos que están intimidados por los más conflictivos, el miedo es latente en estos momentos tensos de conflictos y que el hablar es la primera opción para evitar sufrir algún tipo de violencia: "yo, es difícil pienso que debería hablar con ellos bien, explicarles mis cosas y nunca hablarles mal porque si no se te echan encima" (GAS92).

Las ideas proyectivas de GA señalan que el camino para solucionar los conflictos es a través del diálogo pero también nos quieren decir que es necesario contar con el apoyo de alguna persona que los oriente en la solución o acuerdos para sus

conflictos, porque a pesar de saber y buscar el camino del diálogo generalmente se llega a instancias de violencia. Los alumnos expresan sentir miedo.

La quinta pregunta es "¿Cómo debería ser un aula participativa?". En la tabla N° 111, el registro de las ideas para esta pregunta señala que un aula participativa es aquella en que el alumno pueda "dar su opinión" esta idea tiene una frecuencia significativa de 10 sujetos. Las frecuencias menores son para la ideas de 3 sujetos que señalan que es un aula "sin miedo", 3 sujetos expresan "que haya silencio", el valor de 2 para las frecuencias "todos quieran participar", "escuchar", "charlas" y "debates".

Por lo tanto, la tendencia para GA, es un aula participativa donde los alumnos puedan dar su opinión, a través de sus respuestas podemos ver cuál es el sentido que dan a esta tendencia:

GAS54: "Dar la opinión, expresarnos. En ética siempre tenemos un momento para decir lo que pensamos y eso está bien".

GAS65: "Que los alumnos se pongan de pie y que digan lo que ellos piensan, que cuenten qué han hecho, cómo lo han hecho y tal".

GAS96: "Bueno en que todos tengan la confianza de opinar y decir lo que piensan".

GAS118: "Un aula en la que todos pongamos algo de nosotros, en la que demos nuestra opinión todos en algo ¿no?".

GAS18: "Motivarse por dar su opinión y los demás escuchando al compañero. Pero eso vamos uf es imposible.".

GAS28: "Tienen miedo que los ridiculicen, todos tienen su opinión y deberían defenderla".

GAS97: "Pues que haya un ambiente relajado y a partir de allí que todos puedan decir con mucho respeto lo que opinan sin pasar o agredir a otra persona y luego poder comentarlo".

GAS98: "En la que todos expresáramos nuestra opinión y en la que participáramos en la clase exponiendo nuestra opiniones, cuando corrigen los deberes ofrecerte voluntariamente a ver si lo tienes mal o bien. Muchas veces hasta yo he tenido miedo a equivocarme".

A través de estos relatos podemos apreciar que para GA, un aula participativa será aquella en que el respeto y la confianza son la base para poder expresar la opinión personal sin miedo al error, en ella se podrán exponer sus conocimientos y exponerse a los comentarios de los demás compañeros.

Finalmente, ante la pregunta "Cómo debería ser el sistema o qué ideas tienes para regular las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento?", vemos que los registros de las ideas proyectivas son, con una frecuencia significativa de 8 sujetos que indican que se debe "que ayude a los alumnos", una segunda frecuencia de 5 sujetos que expresan que "no lo cambiarían", 4 sujetos nos dicen que el parte debe ser "según gravedad de la falta". Las frecuencias menores corresponden a 3 sujetos que señalan que "que implique a los padres", 3 sujetos indican que se debería "imponer castigos, expulsarlos" y, finalmente, dos frecuencias con valores de 1 para "nunca van a cambiar" y "no amenazar con los partes".

La tendencia en GA se basa en ideas humanistas, inclusivas y constructivas que indica que el sistema debería preocuparse de ayudar a los alumnos con sus conflictos, a través del diálogo y de profesionales especializados que permitan mejorar las relaciones entre los alumnos conflictivos y los que no lo son.

Por otro lado hay 5 sujetos que indican en GA hay un matiz de aceptación del sistema tal cual es y que no necesita cambios. Por otro lado, hay estudiantes que señalan a través de sus ideas que los partes deben ser aplicados según la gravedad de la falta.

En sus relatos encontramos argumentos como:

GAS25: "Lo de expulsar yo no lo veo bien. Para que lo vas a expulsar para que siga ahí y siga peor o todo igual. Una idea sería hablar mucho con él. Porque la familia tiene mucho que ver. El instituto tiene que ayudarles, apoyararlos!"

GAS37: "Que ante los conflictos se esfuercen en remediarlo cuanto antes, para que esas personas sigan siendo buenos compañeros".

GAS98: "Lo que yo haría es quitar esto de los partes porque no lo veo que funcione con los alumnos conflictivos. Yo lo que haría es buscar un método que sirva para integrarlos [...] lo de los partes solo inhibe o reprime una conducta que luego vuelve. Lo mejor serían los premios. Premiar a alguien es mucho mejor que castigarlo".

GAS113: "Es mejor conocer los motivos del porqué del comportamiento, hablarlo con el alumno, con los padres y buscar soluciones, planear un programa o actividades que le ayudaran a darse cuenta que eso que hace no está bien y poder mejorarlo".

GAS62: "En 3ero. Nos trajeron una psicóloga que nos hizo juegos y dinámicas para que nos conociéramos y nos llevamos bien con todo el mundo y una vez que ella se fue, hasta terminar el año no hubo ningún tipo de conflictos. Eso es lo que necesitamos".

La tendencia de GA es una preocupación hacia los compañeros conflictivos, sus ideas son constructivas y nobles hacia aquellos que podrían mejorar sus relaciones interpersonales si el sistema se preocupara por ellos a través de ayuda profesional. Para los estudiantes de GA estos alumnos se pueden convertir en buenos compañeros y que no abandonen la posibilidad de terminar sus estudios. Sin embargo, en GA hay alumnos que a través de sus ideas señalan que el sistema de partes no está mal y otros que el parte se debe aplicar según la gravedad de una falta.

Podríamos deducir, entonces, que lo que nos quiere decir GA es que el sistema de partes no es una mala medida para manifestar desacuerdo ante las malas conductas en un aula, pero estos partes deben ser aplicados según la gravedad del acto. Pero así y todo, es importante que el sistema este preparado para acoger a los alumnos conflictivos y los ayude con sus problemáticas para que no abandonen sus estudios.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas acerca de la relación entre pares son de tendencia humanista, constructiva ideas que permitan desarrollar una buena relación educativa. GA destaca la proyección del valor del respeto tanto en el perfil de un buen alumno como en el perfil de lo que significa ser un buen compañero de clase.

Para GA, la relación entre los compañeros deber ser buena para prevenir y solucionar conflictos, porque esto permite avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel personal como grupal.

Estos sujetos señalan que la forma de solucionar los conflictos es a través del diálogo, sin embargo a través de la narración de sus experiencias la realidad es diferente a lo que ellos desean. Si bien es cierto que se intentan hablar las situaciones conflictivas para llegar a acuerdos esto es difícil de conseguir, ya que la violencia al parecer es la soluciona más eficaz. A razón de ello, sus ideas expresan disposición al diálogo pero ausencia de apoyo de un profesional que los guie durante el proceso de resolución de conflictos.

Para los alumnos de GA el ideal de aula participativa es aquella en que cada alumno pueda expresar sus opiniones sin miedo a equivocarse y a exponerse a las opiniones de los demás. Para esto es necesario que el escenario de aula se base en el

respeto y en la confianza. Para GA, expresar su opinión personal es una necesidad y una cualidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

A través de las tendencias de ideas y sus relatos GA expresa que el sistema de partes no es una mala medida para dejar claro que ciertos comportamientos no son aceptados dentro de la convivencia escolar, que debe haber coherencia entre la falta y el parte, pero ante todo, en GA es importante que el sistema sea capaz de acoger a los alumnos conflictivos y los ayude para que no abandonen el sistema educativo.

B. Análisis de “GP”

METACATEGORÍA INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación entre pares					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (ideas sobre lo que debe ser)					
GRUPO PASIVO (GP): 20 SUJETOS					
¿Cómo debe ser el alumno?	¿Cómo debe ser un buen compañero de clases?	¿Cómo debe ser la relación entre compañeros?	¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?	¿Cómo deber ser un aula participativa?	¿Cómo debe ser el sistema en el instituto, para regular las buenas relaciones?
Responsable con sus estudios y deberes 13 sujetos	Que ayude, solidario 13 sujetos	Buena 13 sujetos	Hablando 16 sujetos	Cada uno opina 4 sujetos	Que ayude a los alumnos 7 sujetos
Respetuoso 11 sujetos	Que sea respetuoso 8 sujetos	Que se respeten las ideas 3 sujetos	Me voy 1 sujeto	El profesor invita a participar 4 sujetos	El sistema está bien 4 sujetos
Que preste interés 7 sujetos	Que se pueda hablar 2 sujetos	Estricta no de amistad 1 sujeto	Hagan lo que quieran 1 sujeto	Tomárselo en serio 2 sujetos	Expulsarlo 4 sujetos
Obligaciones y derechos 1 sujeto	Que sea Estudioso 1 sujeto	Regular 1 sujeto	Entrar en razón 1 sujeto	Actividades creativas 2 sujetos	Parte según gravedad de la falta 4 sujetos
Que sepa todo 1 sujeto	Responsable en su vida personal 1 sujeto	Participativa 1 sujeto		Resolver dudas 1 sujetos	Que implique a los padres 3 sujetos
Que sea feliz 1 sujeto	Que sea Preocupado 1 sujeto	Perfecta 1 sujeto		Dejar hablar 1 sujeto	Aislar en un aula a los conflictivos 2 sujetos
	Que sea Participativo 1 sujeto			Dejar de chillar 1 sujeto	Echar a los profesores que no quieren trabajar 1 sujeto
				No insultarse 1 sujeto	Multas 1 sujeto
				Desarrollar temas entre todos 1 sujeto	Más exigentes 1 sujeto
				Salir a la pizarra 1 sujeto	

Tabla Nº 112: Frecuencia de ideas de GP en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]

En la tabla Nº 112, podemos ver que para la primera pregunta, emergen dos frecuencias significativas una donde 13 sujetos indican que un buen alumno es aquel que es “responsable con sus estudios y deberes” y su vez 11 sujetos señalan que el buena alumnos es aquel que es “respetuoso”, una tercera frecuencia significativa de 7 sujetos indican que un buen alumno es aquel “que presta interés”. Las frecuencias menores corresponden al valor de 1 para las frecuencias “Obligaciones y derechos”, “que sepa todo” y “que sea feliz”.

La tendencia proyectiva de GP señala que un buen alumno es aquel que es respetuoso y que estudia y hace sus deberes, a su vez que preste interés. Por lo tanto,

para GP, un buen alumno es aquel que presenta habilidades cognitivas por sobre las sociales. Los argumentos de estos estudiantes señalan:

GPS76: “Que tenga las cosas claras, que venga a estudiar. Que sea respetuoso con los intereses de los demás que queremos estudiar”.

GPS16: “Ser una persona respetuosa sobretodo con sus compañeros, que estudie duramente, que demuestre interés por los estudios”.

GPS44: “Respetuoso, que nunca sea muy chulo que sea buena gente”.

GPS45: “Educado, responsable, estudioso y que sepa en el futuro lo que quiere”.

GPS64: “Respetar a los profesores, hablar bien, educadamente, respetar”.

GPS67: “Debería ser como yo. Atender en clases, hacer sus deberes”.

GPS87: “Mostrar respeto al profesor y a sus compañeros y tener ganas de aprender”.

GPS121: “Yo creo que lo más importante es el respetar a los maestros sobre todo, que no sean tan cafre, es decir, que rompan las puertas, rompan los extintores, tiren petardos dentro del instituto...son muchas cosas”.

En sus argumentos podemos apreciar que para los estudiantes de GP el respeto hacia el profesor y hacia los compañeros es un valor básico para poder ser considerado un buen alumno. Junto a ello mantener durante el proceso de enseñanza una actitud de trabajo constante frente al estudio y sus deberes. En uno de los relatos podemos ver que los alumnos de GP reconocen indirectamente que los compañeros no son educados ni con los profesores, ni con los demás estudiantes. En el relato del sujeto GPS121, podemos ver que ciertos alumnos no respetan ni siquiera el espacio de todos que es el instituto al violentar contra objetos públicos como son puertas, extintores, etc.

Podemos interpretar que GP quiere decirnos que el alumno que ha logrado desarrollar sus habilidades de trabajo en aula será respetuoso y mantendrá una actitud de interés frente al proceso de enseñanza.

Ante la situación "Describe cómo debería ser para ti un buen compañero de clases", se registra que la frecuencia más significativa es la que señala que 13 sujetos indican que un buen compañero de clases es aquel “que ayude y sea solidario”. Las frecuencias de menor valor indican que 8 sujetos esperan que un buen compañero “sea respetuoso”, 2 sujetos indican “que se pueda hablar” y el valor de 1 para las frecuencias “que sea estudioso”, “responsable en su vida personal”, “que sea preocupado” y “que sea participativo”.

Para los estudiantes de GP, un buen compañero es aquel en el que se refleja el valor de la solidaridad, es aquel que ayuda a los demás compañeros. A través de sus relatos, podemos comprender cuál es el sentido que le dan los sujetos al valor de la solidaridad y de la ayuda:

GPS38: “El que te ayude con los deberes y cuando yo tenga problemas para estudiar que te ayude”.

GPS64: “Que respete, que sea solidario cuando hay que serlo”.

GPS86 “Que ayude, que es mejor tener compañeros más listos que tú, porque los listos te pueden ayudar”.

GPS90: “Que si necesitas algo que te ayude y que si él necesita algo pos también ayudarlo que sea un trabajo mutuo y que se lleven bien”.

GPS107: “No sé, que comparta tus ideas contigo, que te ayude en lo que tú no sepas, tu ayudarlos a él, pedirle algo y que te lo deje”.

GPS113: “Pues, respetuosa con eso ganas un paso y ayudas a tus compañeros, escuchar es importante porque ya con escuchar se avanza mucho”.

Podemos comprender que para los sujetos de GP, la solidaridad y la ayuda se entienden en el sentido de construir aprendizaje, intercambiar ideas, ayudar al que sabe menos, compartir los conocimientos para que todos puedan alcanzar los objetivos de la enseñanza.

Respecto a la pregunta “¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?”, encontramos solo una frecuencia significativa que corresponde a 13 sujetos que expresan que la relación entre los compañeros debe ser “buena”. Las frecuencias de menor valor corresponden a 3 sujetos que expresan “que respete las ideas”. El valor de 1 para las ideas “estricta no de amistad”, “regular”, “participativa” y “perfecta”.

A través de sus relatos, podemos comprender por qué para estos sujetos la relación debe ser buena:

GPS113: “Debe ser buena porque algunos casos te van ayudar, es mejor tener amigos que enemigos”.

GPS44: “Buena, por lo menos mi clase todos se llevan muy bien. Hay respeto siempre estamos muy unidos, nos vamos todos juntos a la clase un día a fin de curso. Nosotros fuera siempre estamos juntos”.

GPS66: “Que se lleve bien, debe ser buena, porque si se llevan mal sería horrible”.

GPS68: “Buena, porque si no lo es esto sería un infierno”.

GPS71: "Si quieres dar una clase bien, la relación debe ser perfecta, muy buena".

GPS86: "Debe ser buena, si es mala nadie va a tener ganas de venir a clases".

GPS90: "Buena, porque una mala relación no ayuda a la calificación. Siempre suele haber mosqueo y acaban haciéndole mal a la gente".

GPS120: "Pues buena porque el rollo de la clase sea bueno".

Aunque sus relatos no son muy descriptivos, podemos distinguir que el sentido que le dan a "buena" tiene que ver con participar en un clima agradable para poder desarrollar la clase, esto es beneficio para que todo el grupo pueda atender en el proceso de enseñanza. En las ideas de los sujetos GPS66, GPS90 reconocen que subyace una relación difícil dentro de la cual tratan de llevar bien y así poder sacar sus estudios.

La cuarta pregunta que hemos hecho para la subcategoría proyectiva es "¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?". Aquí, podemos ver que la tendencia más significativa corresponde a 16 sujetos que afirman que la manera de solucionar un conflicto es "hablando". Y vemos, también, 3 frecuencias con valor 1 que expresan "me voy", "hagan lo que quieran" y "entran en razón".

Para GP, la mejor forma de solucionar un conflicto es hablarlo, en sus relatos los estudiantes afirman que lo importante es hablarlo, llegar a un acuerdo y no llegar a golpes o peleas. (GPS16, GPS38, GPS68, GPS76) por otro lado un sujeto afirma que si no es posible una solución a través del diálogo lo hablaría con el tutor (GPS71) y un sujeto que señala que actuaría como intermediario entre los dos alumnos para que entren en razón (GPS121). Por lo tanto, GP presenta la tendencia de una idea simple pero difícil de poner en práctica, los conflictos entre compañeros se deben solucionar hablando, a través del diálogo.

Ante la pregunta "¿Cómo debería ser un aula participativa?", el registro de las ideas muestra dos tendencias significativas. Una afirma que un aula participativa es aquella en que cada alumno "opina" y otra idea donde 4 sujetos expresan que un aula participativa es aquella donde "el profesor invita a participar". Las frecuencias menores son para la ideas de 2 sujetos que señalan que en un aula participativa es importante "tomárselo en serio", 2 sujetos expresan que es aquella que promueva "actividades

creativas”. El valor de 1 para las frecuencias “resolver dudas”, “dejar hablar”, “dejar de chillar”, “no insultarse”, “desarrollar temas entre todos”, “salir a la pizarra”.

Por lo tanto, para GP, un aula participativa es aquella donde los alumnos puedan dar su opinión y el profesor es el que permite la participación de los estudiantes. A través de sus respuestas podemos ver cuál es el sentido que dan a esta tendencia:

GPS54: “Que cada uno opine lo que piensa, que lleguemos a una conclusión y resolvamos nuestras dudas”.

GPS38: “Todos deberían participar respetuosamente que cada uno deje hablar al otro. Creo que es importante saber la opinión de los demás eso te ayuda en el futuro”.

GPS44: “Que todo el mundo mantenga una opinión acerca del tema del que se está hablando”.

GPS68: “De plan que todos intentemos conseguir un concepto y desde esa raíz ir hablando, desarrollando, preguntándonos unos con otros ‘¿qué te parece a ti? ¿Qué te parece a ti?’”.

GPS86: “En que todos participan, que pregunten al profesor y que no pasen del tema”.

GPS102: “Que todos levantemos la mano, queriendo hablar. Que el profesor haga más preguntas para poder hablar”.

A través de estos relatos podemos apreciar que para GP, un aula participativa es aquella donde cada uno opina. Para este grupo de madurez la opinión está basada en el desarrollo de un tema, en la construcción del conocimiento, en perder el miedo a opinar y así poder salir de las dudas.

Finalmente, la pregunta ¿Cómo debería ser el sistema o qué ideas tienes para que regular las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento? Vemos que los registros de las ideas proyectivas son, con una frecuencia significativa de 7 sujetos que indican que se debe “que ayude a los alumnos”, una segunda frecuencia de 4 sujetos que expresan que “el sistema está bien”, 4 sujetos nos dicen que al alumno conflictivo hay que “expulsarlo”, 4 sujetos indican “parte según gravedad de la falta”, 3 sujetos señalan que es importante “que implique a los padres”, 2 sujetos señalan que una buena medida sería “aislar en un aula a los conflictivos”. El valor de 1 para aquellas frecuencias “echar a los profesores que no quieren trabajar”, “multas” y “más exigente”.

La tendencia en GP indica que los adultos deberían preocuparse de hablar con el alumno y hacerlos entrar en razón.

En sus relatos encontramos fundamentación de sus respuestas:

GPS45: “Hablar con los alumnos, decirle que los partes están para algo, que los respeten y que eso sirve para que te des cuenta que esas cosas tú las estás haciendo mal y que lo entienda para hacerlo bien. Que no te saltes las normas del centro y hagas lo que te da la gana”.

GPS86: “Si yo fuera profesora hablaría con ellos y los ayudaría a entrar en razón de las cosas que no están bien. Si el alumno sigue igual pos hablaría con sus padres porque los partes no sirven para nada”.

GPS90: “Yo haría un acercamiento con ellos, intentaría tratarlos, ayudarlos para que todo vaya mejor”.

GPS120: Más cercano, para que comprendan más los problemas que se generan cuando uno no se comporta. Hablar con adulto encargado para ir tomando más conciencia de lo que haces”.

La tendencia de GP ante el sistema de regulación de convivencia escolar en el instituto, es procurar un acercamiento entre los profesores o los adultos hacia los estudiantes conflictivos. Este acercamiento es para que los alumnos conflictivos puedan entrar en razón y que tomen conciencia.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas acerca de la relación entre pares para los estudiantes GP, se dirigen hacia una relación constructiva entre los compañeros de clase. Estos alumnos destacan la proyección del valor del respeto en la relación con profesores y compañeros. El valor del trabajo basado en ser responsables con sus estudios y deberes. A su vez, este grupo de madurez, indica en su idea proyectiva que un buen compañero es aquel que ayuda o es solidario. Para GP, estos conceptos se refieren a construir aprendizaje con los compañeros, intercambiar las ideas, ayudar al que menos sabe, compartir conocimientos.

Para GP, la relación entre los compañeros deber ser buena. Esta idea no alcanza argumentos proyectivos significativos, ya que al parecer basan esta tendencia en el momento presente. A través de sus relatos, se percibe que la relación es difícil de llevar, por lo que tratan de mantener una buena relación para poder sacar sus estudios.

Estos sujetos señalan que la forma de solucionar los conflictos es hablando tratar de llegar a acuerdos y no a los golpes o peleas. La presencia de un mediador en la resolución de conflictos a través del diálogo, se puede decir que es casi nula.

El ideal de aula participativa es aquella en que cada alumno pueda expresar sus opiniones y que el profesor sea el principal motivador para hacerlo, ya que, para GP, la participación a través de las opiniones durante el desarrollo de una clase permite construir el conocimiento, salir de dudas en un ambiente ausente de miedo.

A través de las tendencias de ideas y sus relatos GP expresa que los adultos deberían hablar con los alumnos conflictivos para hacerles entrar en razón respecto a su mal comportamiento.

C. Análisis de “GM”

METACATEGORÍA: INTERPERSONAL					
CATEGORÍA: Relación entre pares					
SUBCATEGORÍA: Proyectivo (Ideas sobre lo que debe ser)					
GRUPO MORATORIA (GM): 11 SUJETOS					
¿Cómo debe ser el alumno?	¿Cómo debe ser un buen compañero de clases?	¿Cómo debe ser la relación entre compañeros?	¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?	¿Cómo debe ser un aula participativa?	¿Cómo debe ser el sistema en el instituto, para regular las buenas relaciones?
Responsable con sus estudios y deberes 11 sujetos	Que ayude, solidario 6 sujetos	Buena 8 sujetos	Hablando 8 sujetos	Cada uno opina 7 sujetos	Que ayude a los alumnos 4 sujetos
Respetuoso 6 sujetos	Respete 2 sujetos	Que respete 2 sujetos	Lo evito 1 sujeto	Respetar si quiere o no participar 1 sujeto	No hay solución 2 sujetos
Motivado 3 sujetos	Me da igual como sea 1 sujeto		A través del profesor 1 sujeto	Centrarse en el alumno 2 sujetos	Expulsar 2 sujetos
Atienda 1 sujeto	Amistoso 1 sujeto			Todos participan motivados 1 sujeto	Participación diferente 1 sujeto
	Alegre 1 sujeto			Debates 1 sujeto	Los partes están bien 1 sujeto
					Los alumnos imponen normas 1 sujeto
					Castigos diferentes 1 sujeto
					El parte no sirve 1 sujeto
					Hablar con los padres 1 sujeto
					Aislarlos en aula 1 sujeto

Tabla N° 113: Frecuencia de ideas de GM en la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]

En la tabla N° 113, podemos ver que para la primera pregunta, emergen dos frecuencias significativas una donde 11 sujetos indican que un buen alumno es aquel “responsable con sus estudios y deberes” y 6 sujetos que expresan que debe ser “respetuoso”. Las frecuencias menores corresponden 3 sujetos que expresan que este “motivado” y un sujeto que señala que es importante que “atienda”.

La tendencia proyectiva de GP respecto a cómo debe ser un buen alumno indica que para estos sujetos es importante que el alumno sea responsable con sus estudios y deberes. Por otro lado GM valora de un alumno el cultivo del valor del respeto.

Por lo tanto, para GM, un buen alumno es aquel que presenta habilidades cognitivas por sobre las habilidades sociales. Los argumentos de estos estudiantes señalan:

GMS46: *“Ser respetuoso, pero el alumno no puede ser el muñeco del profesor”.*

GMS59: *“Que haga sus deberes, que estudie cuando le manda, cuando tenga examen, que sea buen compañero con todos los compañeros que tiene en clase y con los demás con los profesores”.*

GMS79: *“Que estudie todos los días. Que a la hora de examen aprueba y tiene los deberes hechos”.*

GMS79: *“Educado que tome sus estudios en serio, que sea respetuoso con el profesor y se supone que apruebe”.*

GMS83: *“Respetuoso, estudiando, esforzándose en lo que quiere lograr”.*

GMS85: *“Tiene que ser trabajador, ser respetuoso con los demás en el sentido de no interrumpir y si va a interrumpir que sea un aporte a la clase no lo contrario”.*

GMS115: *“Que estudie, tampoco tienes que matarte pero bueno hacer tus tareas y cuando llegues a tu casa a la hora de examen estudiar un poquito y respetar a tus profesores y compañero”.*

GM expresa argumentos claros, equilibrados respecto al rol del alumno. Para estos sujetos un alumno debe estar preocupado por estudiar, por hacer sus deberes, trabajar, esforzarse por lograr lo que quiere.

Estas cualidades y habilidades que debe tener el alumno son a la vez combinadas con el valor del respeto. Así, para estos sujetos una cosa no puede ir sin la otra es por esto que afirmamos que sus argumentos son equilibrado respecto al cómo debe ser un buen alumno.

Ante la situación planteada "Describe cómo debería ser para ti un buen compañero de clases?", apreciamos una tendencia significativa de 6 sujetos que afirman que un buen compañero debe ser “que ayude, solidario”, las frecuencias menores corresponde a 2 alumnos que señalan que “respete” y el valor de 1 para las frecuencias “me da igual como sea”, “amistoso” y “alegre”.

Así, podemos afirmar que, para GM, un buen alumno es aquel que ayuda y proyecta el valor de la solidaridad entre los compañeros de la clase.

A través de sus relatos, podemos comprender cuál es el sentido que le dan los sujetos al valor de la solidaridad y de la ayuda:

GMS59: *“Estar siempre para quien lo necesite”.*

GMS74: *“Pues que si tú necesitas ayuda que te ayude mientras pueda”.*

GMS75: “Una persona que si te falta un boli te lo da. Que si tiene que explicar algo lo hace y de buena manera”.

GMS114: “Que te ayude, que explique algo cuando no lo entienda”.

GMS115: “Que sea solidario porque si un día has estado malo que te deje los apuntes, si te pide los deberes pues que se los des, si no entiendes algo puede que te aclare una duda”.

GM no presenta argumentos sólidos para defender su idea de que un buen compañero es aquel que ayuda. Podemos decir que para estos sujetos la ayuda es aquella centrada en la tarea escolar y en algunos casos como expresa el sujeto GMS75 esta ayuda pueda ser incluso material. En el caso del sujeto GMS115 el valor de la solidaridad se proyecta en ayudar a los compañeros si ellos se acercan y manifiestan que necesitan de sus cosas y ayuda.

Respecto a la pregunta “¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?”, encontramos solo una frecuencia significativa que corresponde a 8 sujetos que expresan que la relación entre los compañeros debe ser “buena” y una frecuencia menor de 2 sujetos que expresan “que respeten”.

A través de sus relatos, podemos comprender por qué para estos sujetos la relación debe ser buena:

GMS46: “Buena, porque si tienes que convivir con ellos 6 horas al día, durante muchos meses mejor que sea buena ¿no?”.

GMS74: “Buena, porque si es mala lo pasas mal, tienes que convivir con esa persona todos los días”.

GMS75: “Buena. Pero hay gente que pasa y solo quiere pelea y tonterías”.

GMS85: “Debe ser buena, porque si no tendríamos una guerra mortal en el aula. En 1ero. Y 2do. Se llegaba a las ostias muy fácilmente eso de en la puerta nos vemos”.

GMS114: “Buena porque si no, en realidad pasa lo que ha pasado el año pasado en mi clase porque era una locura, la profesora de tecnología se ponía a llorar en fin... era muy desagradable”.

GMS117: “Buena, porque si se llevan mal no es una convivencia”.

Los sujetos de GM expresan que la relación debe ser buena. Sus argumentos señalan que las horas de convivencia deben ser compartidas de la mejor manera posible. Podemos apreciar, también, que reconocen la violencia que se vive en la relación entre

los compañeros en aula, donde son afectados, tanto los alumnos, como los profesores. Finalmente, la idea proyectiva recae en el momento presente más que un ideal de relación. Al parecer, definir “buena” corresponde a una solución que permita llevar lo mejor posible las 6 horas de convivencia en aula.

Otra de las preguntas que hemos hecho para la subcategoría proyectiva, es “¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?”. Aquí, podemos ver que la tendencia más significativa corresponde a 8 sujetos que afirman que la manera de solucionar un conflicto es “hablando”. Las frecuencias de menor valor corresponden a 1 sujeto que señala “lo evito” y un sujeto que expresa “a través del profesor”.

Para GM, la mejor forma de solucionar un conflicto con los compañeros es hablarlo. Sin embargo los estudiantes señalan que esto no se puede lograr a través del camino del diálogo. Así, en sus relatos, por ejemplo, señalan lo siguiente:

El conflicto se debe arreglar de forma personal sin que intervengan profesores:

GMS46: “Primero se hablaría y que si no hay manera de solucionarlo pos que cada uno va por su lado. No, no lo hablaría con el tutor, ni el director ni nadie, dime ¿qué puede hacer el tutor o las otras personas que no podamos hacer nosotros? Ponernos un parte y eso de qué sirve para enfadarnos más todavía y ya está”.

Si el conflicto no tiene solución hay que acudir al profesor o tutor. Sin embargo, la experiencia señala que el hablar no es suficiente y, por lo tanto, los profesores deberían mediar entre los alumnos para evitar que el diálogo llegue a la violencia:

GMS75: “Hablandolo, pero no se hace mucho. Creo que ahí los profesores deberían ayudarnos un poco más aquí se chilla mucho”.

GMS83: “No sé, hablandolo y luego si no entiende acudiría a otro método como hablarlo con el profesor o tutor”.

GMS115: “Es complicado creo que intentaría hablar con ellos y si veo que no pasa nada pos irá a los profesores para que me ayuden”.

Si no hay solución es mejor no insistir en la solución por considerar la convivencia diaria de futuro:

GMS75: “Hablando si se puede, si no se puede hablar lo dejo correr. Porque en algún momento tendremos que hacer una actividad juntos y puede ser que en ese momento no se recuerde y todo siga normal”.

Por lo tanto, GM reconoce que los conflictos se deben hablar personalmente con los compañeros, reconoce la necesidad de la presencia de profesores y tutores en la mediación de conflictos, pero en algunos casos esta mediación no es tal y cae en soluciones rápidas a través del sistema de partes que agudiza más el conflicto entre los compañeros.

Respecto de la pregunta “¿Cómo debería ser un aula participativa?”, las ideas registradas en la tabla N° 113 muestran una sola tendencia significativa que señala que 7 sujetos de GM piensan que un aula participativa es aquella en que “cada uno opina”. Las frecuencias menores son para la ideas de 2 sujetos que señalan que en un aula participativa es aquella que está “centrada en el alumno”, el valor de 1 se registra para ideas como “respetar si quiere o no participar”, “todos participan motivados” y “debates”.

Por lo tanto, para GM, un aula participativa es aquella donde los alumnos puedan dar su opinión. A través de sus respuestas podemos ver cuál es el sentido que dan a esta tendencia:

GMS46: “Que cada uno pueda dar su opinión cuando quiera y que esa opinión sea respetada”.

GMS59: “Que todo el mundo de su opinión. Para aprender mucho mejor, afrontar la asignatura, a perder la vergüenza cuando tengas que exponer algún trabajo y sobre todo mejorar nuestra la forma de expresarnos”.

GMS74: “Que todo el mundo de su opinión, que debata, que no tenga miedo de decir pues yo no pienso así, yo pienso de otra manera”.

GMS79: “Que des tu opinión constantemente, que no todo se base en escribir, donde tu preguntas exactamente la duda que tú tienes y se hable constantemente sobre la asignatura”.

GMS115: “Que todos damos nuestra opinión de manera responsable y si no entendemos algo tener el derecho a preguntar sin ser humillado”.

GMS117: “Que todos quieran dar su opinión, decir lo que saben”.

A través de estos relatos podemos apreciar que, para GM, su ideal de aula participativa se manifiesta en el hecho de que cada uno pueda expresar su opinión, es lo que la concreta como tal. Así, el clima de aula debe estar basado en el respeto para que los alumnos puedan expresar sus ideas sin miedo. También señalan que al expresar las ideas la clase es más dinámica y desarrolla la expresión oral de los alumnos. Los estudiantes de GM señalan que los estudiantes deben opinar porque deben expresar lo que saben, es decir reconocen el conocimiento individual de sus pares.

Finalmente, la pregunta ¿Cómo debería ser el sistema o qué ideas tienes para que regular las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento? Vemos que los registros de las ideas proyectivas son diversos, pero hay una tendencia significativa de 4 sujetos que indican “que ayude a los alumnos”, 2 sujetos expresan que “no hay solución”, 2 sujetos también indican que estos alumnos se deben “expulsar”. El valor de 1 es para las frecuencias “participación diferente”, “los partes están bien”, “los alumnos imponen normas”, “castigos diferentes”, “el parte no sirve”, “hablar con los padres”, “aislarlos en un aula”.

Los sujetos de GM expresan:

GMS59: “yo haría algo diferente, pues coger a las dos personas que se pelean, poner a una en un sitio y otra en otro y ahora si yo fuera profesor hablar con ellos para llegar a acuerdos, que se perdonen y eso porque luego afuera lo hacen a su manera”.

GMS79: “Yo le daría un apoyo especial, pero como ahora han recortado tanto profesorado no hay y no habrá apoyo para esta gente. Porque está la orientadora, pero una orientadora para todo un instituto pfff. Ella tiene otras cosas que hacer y cada vez que toca hay un niño vago con la orientadora”.

GMS83: “Lo de los partes yo lo veo bien, pero quizá sea correcto también hablar con esa persona pero no delante de todo el mundo. Creo que esas personas necesitan constante conversaciones pero en privado, en un aula conversar y que le puedan hacer entender las cosas correctas”.

GMS115: “lo importante es intentar ponerme en su lugar, enterarme de su situación porque aquí hay profesores que a estas alturas no saben ni como nos llamamos todavía y bueno eso, implicarme y luego aconsejarle y hacerle saber que entiendo lo que le pasa pero que se entere que el camino es este y no por el que va”.

En GM la tendencia es claramente una preocupación hacia aquellos compañeros que viven conflictos, ayudarlos a entrar en razón, a través de un diálogo basado en el

respeto e intimidad que amerite la situación conflictiva. Valorar la vida de un estudiante conflictivo es implicarse en lo que le pasa para que pueda continuar sus estudios. Los alumnos son conscientes de esta falta de implicancia por parte de algunos docentes hacia todos los estudiantes. A su vez los alumnos son conscientes de la falta de recursos para atender a los alumnos que presentan una conducta violenta.

En resumen, podemos decir que las ideas proyectivas acerca de la relación entre pares para los estudiantes de GM, en algunos aspectos, son claras y, en otros, se dispersan sin apreciar una tendencia clara de ellas.

Los alumnos de GM destacan la proyección de un buen alumno basándose en el desarrollo de las habilidades cognitivas a partir de los hábitos educativos propios de un estudiante. Todo ello acompañado de la proyección del valor del respeto. A su vez, este grupo de madurez, indica en su idea proyectiva que un buen compañero es aquel que centra su ayuda en la tarea escolar y proyecta el valor de la solidaridad en acoger a los compañeros que lo necesiten.

Para GM, la relación entre los compañeros deber ser buena, esta idea tiene poca proyectividad. Más bien parece ser una solución que permite llevar lo mejor posible la relación entre los compañeros, ya que GM reconoce altos niveles de violencia.

Estos sujetos señalan que la forma de solucionar los conflictos es hablando, pero esto no es efectivo, porque la tensión se dirige hacia la violencia. Por lo tanto, los alumnos señalan que es importante contar con el apoyo de los profesores y tutores para mediar en esos momentos.

El ideal de aula participativa es aquella en que cada alumno pueda opinar. La condición del clima de aula debe ser el respeto para que los alumnos se expresen sin miedo. La expresión de opinión por parte de los alumnos, dinamiza el desarrollo de la clase y promueve el aprendizaje de la comunicación oral.

Finalmente, en GM, existe una preocupación por los alumnos conflictivos. Señalan que necesitan una atención especial, ayudarlos a resolver sus conflictos a través del diálogo personal que les permita entrar en razón. Es importante que los profesores se impliquen con la realidad de estos alumnos y ayudarlos a salir de su difícil realidad. A

su vez, los alumnos señalan que la falta de recursos para atender los casos conflictivos hará cada vez más difícil ayudar a mejorar esta situación.

Finalmente, a modo de resumen, se presenta la siguiente figura N° 51, que muestra el árbol comparativo de ideas emergentes entre los tres grupos de madurez para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" de la categoría "Relación profesor/alumno" [ITERELPRO].

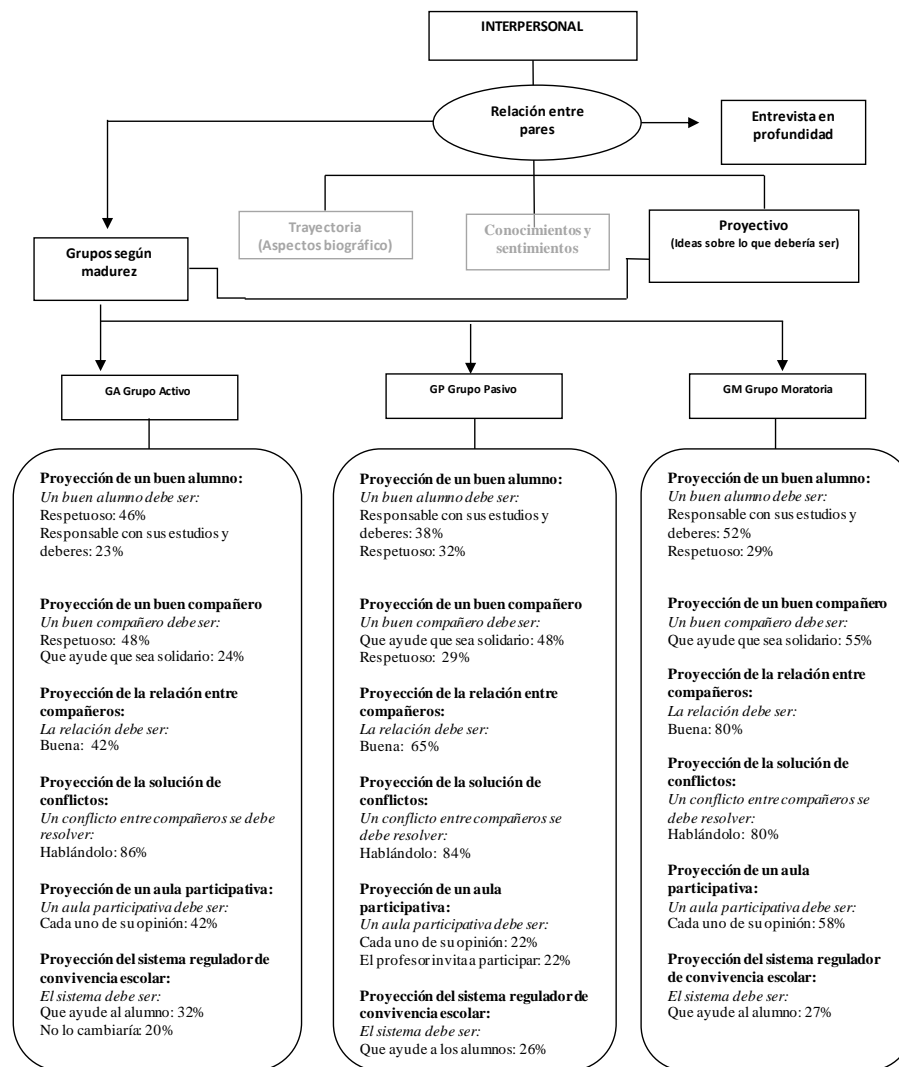


Figura N° 51: Árbol comparativo de ideas entre GA, GP, GM, para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITERELPRO]

4.3.3.3.2. Análisis comparativo de “GA”, “GP” y “GM”

Comenzaremos este análisis, mostrando la tabla N° 114, en la que se recogen las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de madurez, a partir del análisis individual.

Metacategoría Intrapersonal		
Categoría: Relación entre pares		
Subcategoría: Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)		
Ámbitos	Ideas emergentes	Grupo
<i>Relación educativa entre pares</i>		
<i>Un buen alumno debe ser</i>	Respetuoso	GA-GP-GM
	Responsable con sus estudios y deberes	GA-GP-GM
<i>Un buen compañero debe ser</i>	Respetuoso	GA-GP
	Que ayude, sea solidario	GA-GP-GM
<i>La relación entre compañeros debe ser</i>	Buena	GA-GP-GM
<i>Un conflicto entre compañeros se debe resolver</i>	Hablando	GA-GP-GM
<i>Un aula participativa debe ser</i>	Cada uno de su opinión	GA-GP-GM
	El profesor invita a participar	GP
<i>El sistema de regulación de convivencia debe ser</i>	Que ayude al alumno	GA-GP-GM
	No lo cambiaría	GA

Tabla N° 114: Diferencias y semejanzas de ideas emergentes entre GA, GP y GM, en los ámbitos más destacados para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)" [ITEREPPRO]

En la tabla N° 114, se registran las ideas de la subcategoría proyectivo (ideas sobre lo que debería ser) respecto a la relación entre pares. Aquí, podemos apreciar similitudes y diferencias entre las tendencias de las ideas que emergen desde sus ideas proyectivas respecto a la relación entre pares.

Todos los grupos de madurez sin diferenciar sus estatus, indican que un buen alumno es aquel que tiene una conducta respetuosa y es responsable con sus estudios y deberes. A su vez, para todos los grupos de madurez el buen compañero de clases es aquel que ayuda y es solidario. Solo los grupos GA y GP añaden que el buen compañero también es aquel que es respetuoso.

Para todos los grupos de madurez, sin diferenciar sus estatus la relación entre sus compañeros debe ser buena. Los conflictos en el aula se deben solucionar hablando.

Todos los grupos de madurez definen a un aula participativa como aquella en la que todos puedan dar su opinión. El grupo GP añade que es necesario que el profesor invite a participar.

Finalmente, para todos los grupos de madurez es necesario que el sistema de regulación de convivencia escolar se preocupe por ayudar a los alumnos que tienen conflictos o problemas de comportamiento. El grupo GA es el único grupo que presenta una segunda tendencia que indica “no lo cambiaría”.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis comparativo entre los grupos de madurez. Recordamos que esta subcategoría permite conocer el ideal que es para los alumnos respecto a los temas planteados y a su vez estas ideas permiten reconocer las necesidades respecto a la relación educativa entre pares.

A través de este análisis comparativo de los estatus de madurez, pretendemos describir características propias de los grupos, diferencias y semejanzas e interpretar estas diferencias si las hubiese.

En el siguiente gráfico N° 81, se expone la comparación de ideas proyectivas desde los análisis individuales de los grupos, acerca del rol que debe cumplir el alumno, el compañero y como debe ser la relación entre los compañeros.

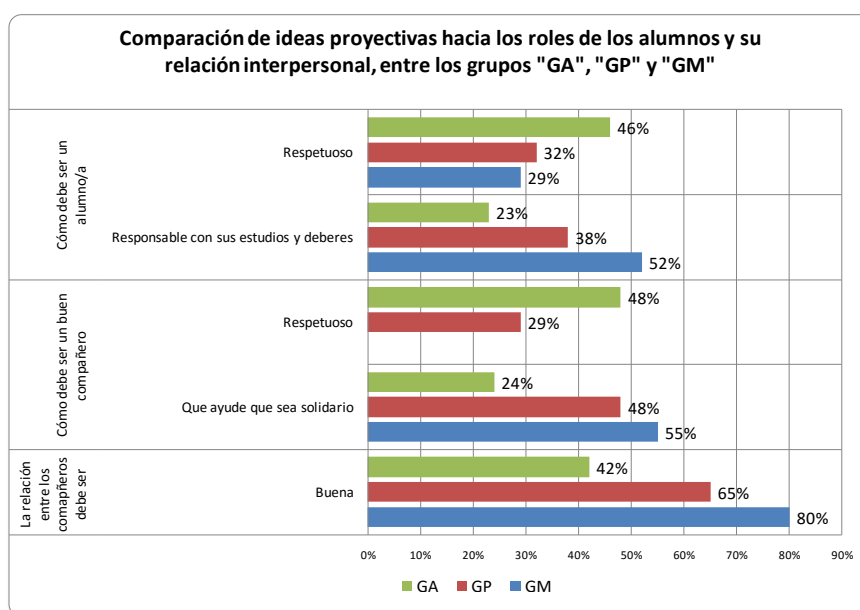


Gráfico N° 81: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto del rol que debe cumplir el alumno en las relaciones interpersonales

En el gráfico N° 81, podemos ver que para todos los grupos de madurez sin diferenciar sus estatus el alumno debe ser, “respetuoso” y “responsable con sus estudios y deberes”. Para estas dos ideas el grupo GA presenta una tendencia mayor hacia la idea “respetuoso” con un 46% de referencia y un 23% hacia la idea “responsable con sus estudios y deberes”. El grupo GP presenta una tendencia de un 38% hacia la idea “respetuoso con sus estudios y deberes” y un 32% hacia la idea proyectiva “respetuoso”. Finalmente, el grupo GM tiene una tendencia mayor hacia la idea proyectiva “responsable con sus estudios y deberes” y un 29% hacia la idea “respetuoso”.

Desde los análisis individuales de los grupos de madurez GA indica que es fundamental una actitud de respeto hacia el profesor y hacia los compañeros de aula para ser considerado un buen alumno. A ello agregan la responsabilidad hacia el estudio y los deberes. La base valoral del respeto favorece en desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para el grupo GP, un buen alumno es aquel que es responsable con sus estudios y deberes, se suma a ello la importancia de asumir el respeto hacia el profesor y hacia el trabajo que se desarrolla durante la clase.

Finalmente, el grupo GM expresa que un buen alumno es aquel que se preocupa por estudiar, por hacer sus deberes, por trabajar, esforzarse por lo que quiere. Se suma a ello la importancia que tiene para este grupo el valor del respeto hacia el profesor y hacia la clase.

Las ideas proyectivas en los tres grupos de madurez son similares, por lo tanto, estas ideas trascienden a los estatus de madurez de los grupos. Los sujetos indican la importancia de mantener una actitud de trabajo constante frente al estudio y los deberes. Podemos inferir, que a partir de estas ideas subyace en ciertos estudiantes la falta de motivación y metas personales claras frente a sus vidas. En consecuencia, esta falta de compromiso personal provoca una falta del respeto hacia sí mismos y hacia los demás.

Por otro lado, GA puede marcar una diferencia significativa al tener mayor preferencia a definir un buen alumno como “respetuoso”, los estudiantes pueden querer decirnos que para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental comenzar y mantener una actitud basada en el respeto hacia los profesores y hacia los

compañeros de la clase. En ambos casos podemos suponer que en el presente el clima de aula no es el apropiado para desarrollar este proceso.

La segunda pregunta es "¿Cómo debe ser un buen compañero?". En el gráfico N° 81, podemos ver que la idea "que ayude, que sea solidario" se encuentra en todos los grupos de madurez. GA tienen una tendencia de un 24%, en GP tiene una tendencia de un 48% y en GM tiene una tendencia de un 55%. En los grupos GA y GP encontramos una segunda idea proyectiva, esta es "que el compañero de clases debe ser "respetuoso" en GA presenta una tendencia de un 48% y en GP un 29%.

Desde el análisis individual podemos recordar que GA presenta dos tendencias siendo la de mayor frecuencia "respetuoso" y la de menor frecuencia "que ayude que sea solidario". Este grupo de madurez indica que un buen compañero será aquel que es respetuoso con la clase, con las decisiones de las personas y que si promueve el respeto esto debería ser recíproco entre los compañeros. A ello agregar la importancia que tiene ayudar a sus compañeros, por lo tanto, debe ser solidario en las tareas que se desarrollan en el aula y que si necesita ayuda sienta la confianza de pedirla.

El grupo GP indica que un buen compañero es aquel que refleja el valor de la solidaridad, el que ayuda a los demás para construir aprendizaje intercambiando ideas, ayudando al que sabe menos. La ayuda debe ser mutua y el respeto debe estar presente para que todos sean beneficiados y alcanzar así, los objetivos del curso.

Finalmente, GM indica que un buen compañero será aquel que ayuda en la tarea escolar o en cosas materiales si se necesita, si sabe la materia en cuestión ayude explicando lo que sabe y que sea de buenas maneras.

La idea proyectiva "que ayude, que sea solidario" trasciende a los estatus de madurez. Para todos los sujetos el buen compañero será aquel que ayuda desinteresadamente a sus compañeros si se lo piden. Esta ayuda se materializa en los conocimientos que tiene y deba compartir si se le solicita. La solidaridad también cobra sentido en prestar objetos materiales para hacer alguna tarea específica. El buen compañero también puede pedir ayuda si lo necesita. Podemos decir que para todos los sujetos un buen compañero debe implicarse con el grupo de la clase.

La tercera pregunta es "¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?". Aquí, todos los grupos de madurez indican que la relación entre los compañeros debe ser "buena". GA presenta una tendencia de un 42%, GP con un 65% y GM lo hace con un 80%.

Desde esta idea proyectiva en GA se reconoce la voz de la trayectoria como estudiante. Los sujetos, a partir de su experiencia, reconocen que los conflictos existen en el aula y, por lo tanto, se debe procurar mantener una "buena" relación con el fin de poder sacar el curso a delante. También reconocen que tener que compartir la clase con estudiantes que mantienen una conducta irrespetuosa perjudica a todos.

GP al igual que en GA indican que la relación debe ser "buena" para que todos puedan atender durante el proceso de enseñanza y sacar su curso. Los sujetos reconocen que hay gente irrespetuosa que se "mosquea" y perjudica a toda la clase. Puede ser que lo que nos quieren decir los sujetos es que haya sesgos de sumisión por la presencia de estos alumnos irrespetuosos que tienden a la violencia, por lo tanto, se evitan los conflictos. Esto no da algunas señales de un clima en que falte la confianza y se sienta intimidación.

GM al igual que en los grupos anteriores indican la presencia de violencia en el interior del aula y, por lo tanto, indican que las 6 horas que tienen que convivir deben procurar hacerlo de la mejor manera posible. Se percibe un ambiente de intimidación frente a estos alumnos conflictivos.

En general, esta pregunta no ha producido una idea proyectiva de calidad, más descriptiva de un ideal personal. En todos los grupos de madurez la "buena" relación hace referencia a un estado presente de clima de aula. Un clima de aula, en que los individuos intimidados por la presencia de ciertos alumnos conflictivos evitan ciertas conductas que puedan llevarlos a tener problemas entre ellos. GM expresa muy bien que se debe procurar una "buena" relación porque si hay un conflicto debes pensar que tienes que convivir con esa persona durante un año.

En el siguiente gráfico N° 82, se exponen las ideas proyectivas que emergen desde los grupos de madurez hacia las preguntas "¿Cómo debería ser un aula participativa?" y "¿Cómo se deberían resolver los conflictos entre los compañeros?".

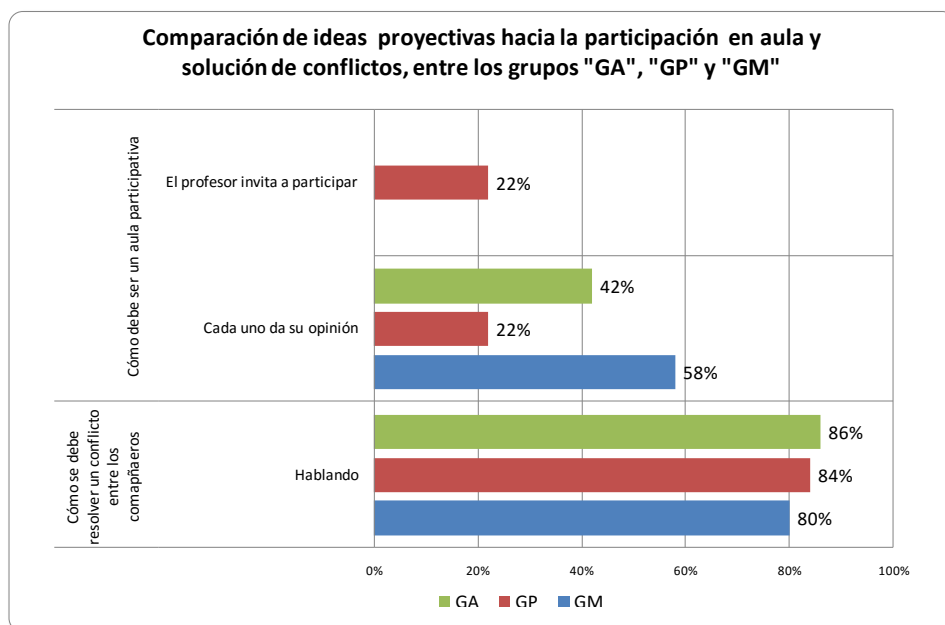


Gráfico N° 82: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de cómo debe ser un aula participativa y cómo resolver conflictos entre los compañeros

En el gráfico N° 82, podemos ver que la idea proyectiva “cada uno da su opinión” se encuentra en todos los grupos de madurez. Para GA, esta idea tiene una tendencia significativa de un 42%; para GP, es de un 22%; y, en GM, representa un 58% de preferencia. A su vez, el grupo GP indica que un aula participativa también es aquella donde el “profesor invita a participar” esta idea está representada por un 22% de frecuencia.

Desde el análisis individual GA indica que un aula participativa es aquella en que el respeto y la confianza son la base para poder expresar la opinión personal sin miedo al error, en ella se pueden exponer los conocimientos personales y exponerse a los comentarios de los demás compañeros.

Para GP, un aula participativa es aquella donde cada uno opina. Para este grupo de madurez la opinión está basada en el desarrollo de un tema, en la construcción del conocimiento, en perder el miedo a opinar y así, poder salir de las dudas. La participación está centrada en el aprendizaje y, por lo tanto, es el profesor el que debe invitar a participar.

En GM su ideal de aula participativa se manifiesta en el hecho de que cada uno pueda expresar su opinión, es lo que la concreta como tal. Así, el clima de aula debe estar basado en el respeto para que los alumnos puedan expresar sus ideas sin miedo. También señalan que al expresar las ideas la clase es más dinámica y pueden desarrollar su expresión oral. Para los estudiantes de GM es importante que los estudiantes opinen porque deben expresar lo que saben. Es decir, reconocen el conocimiento individual de sus pares y que de ellos pueden aprender.

Para todos los grupos de madurez la idea que “cada uno de su opinión” trasciende a los estatus de madurez. Los argumentos para esta idea tienen claros rasgos proyectivos respecto a las posibilidades de desarrollar aprendizaje cooperativo que otorga el hecho de exponer las propias ideas y escuchar la de los demás. Se pueden inferir necesidades a partir de sus argumentos. Al parecer el clima de aula que se vive en el presente no se basa en el respeto ni en la confianza, más bien en el miedo a exponer ideas o participar.

Ante la segunda pregunta “¿Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros?”, todos los grupos de madurez muestran una alta frecuencia con la expresión “hablando”. GA presenta una frecuencia de un 86%, GP una tendencia de un 84% y GM lo hace con una tendencia de un 80%.

GA indica que el camino para solucionar los conflictos es a través del diálogo pero también nos quieren decir que es necesario contar con el apoyo de alguna persona que los oriente en la solución o acuerdos para sus conflictos, porque a pesar de saber y buscar el camino del diálogo generalmente se llega a instancias de violencia. Los alumnos expresan sentir miedo.

Para GP, la mejor forma de solucionar un conflicto es hablarlo, llegar a un acuerdo y no a golpes o peleas.

GM indica que los conflictos se deben hablar personalmente con los compañeros, reconoce la necesidad de la presencia de profesores y tutores en la mediación de conflictos. Desde su experiencia indican que la mediación no ha sido de calidad ya que recae en soluciones prácticas a través del sistema de partes que agudiza más el conflicto entre los compañeros.

La idea proyectiva “hablando”, es la forma en que solucionarían un conflicto con sus compañeros, dicha idea trasciende a los estatus de madurez, algunos argumentos también comparten esta situación. En el caso de los grupos de madurez GA y GM podemos ver que los estudiantes valoran el diálogo como la forma más acertada para resolver los conflictos pero en ambos grupos expresan la necesidad de una mediación o presencia de un adulto durante su desarrollo. De estos argumentos podemos inferir tres necesidades, la primera es que no existe un marco de referencia de convivencia que establezca normas claras para resolver los conflictos sin tener que llegar a la sanción del parte, segundo los adultos están ausentes durante estos momentos, y tercero ante la ausencia de las dos cuestiones anteriores predomina la violencia como forma de resolver los conflictos.

A continuación, mostramos el gráfico N° 83, en el que se exponen las ideas proyectivas para la pregunta "¿Cómo debería ser el sistema para regular las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento?":

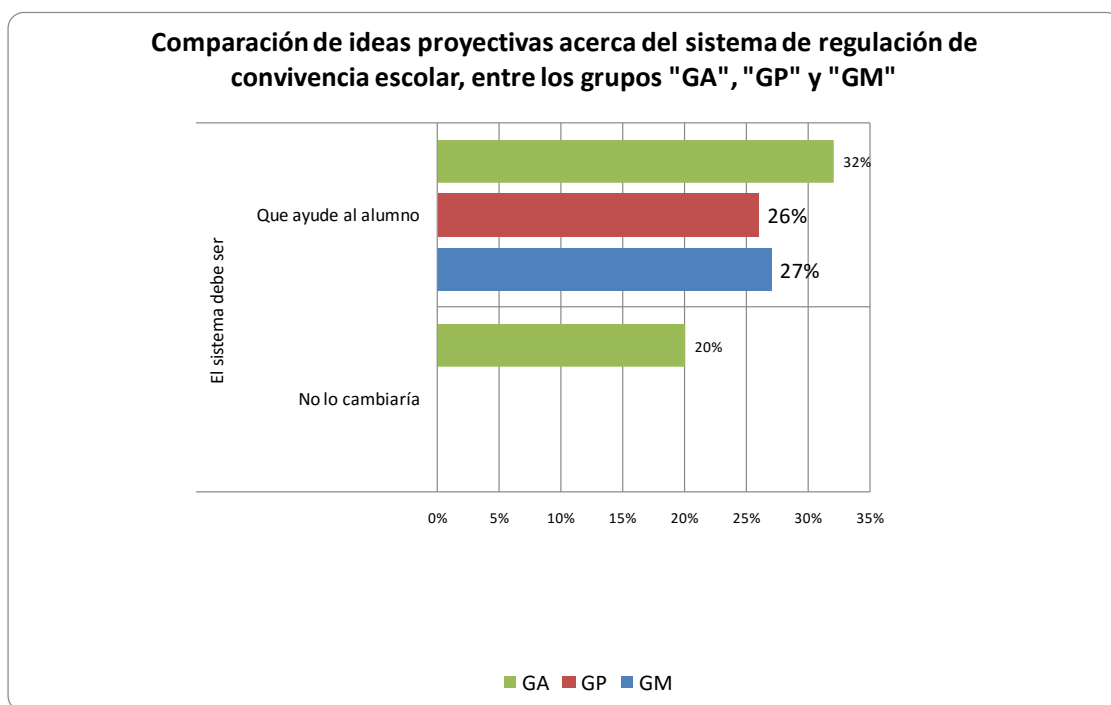


Gráfico N° 83: Comparación de ideas en GA, GP y GM, respecto de cómo debe ser el sistema de regulación de la convivencia escolar

En el gráfico N° 83, se exponen las ideas proyectivas para la pregunta "¿Cómo debería ser el sistema para regular las buenas relaciones de convivencia en el establecimiento?". Para todos los grupos de madurez, es importante un sistema de convivencia escolar "que ayude al alumno" conflictivo. Para GA, esta tendencia es de un 32%, en GP es de un 26% y en GM esta tendencia es de un 27%. A su vez, emerge en GA una segunda tendencia significativa que señala con un 20% que "no lo cambiaría".

Desde el análisis individual de los grupos de madurez GA expresa, que el sistema de partes no es una mala medida para dejar claro que ciertos comportamientos no son aceptados dentro de la convivencia escolar, que debe haber coherencia entre la falta y el parte, pero ante todo, GA es importante que el sistema de convivencia del establecimiento educativo sea capaz de acoger a los alumnos conflictivos y los ayude para que no lo abandonen.

En el grupo de madurez GP expresa que los adultos deben acercarse a estos alumnos y hablar con ellos para hacerles entrar en razón, respecto a su mal comportamiento.

Finalmente, el grupo de madurez GM expresa una clara preocupación hacia aquellos compañeros que viven conflictos, ayudarlos a entrar en razón, a través de un diálogo basado en el respeto e intimidad que amerite la situación conflictiva. Valorar la vida de un estudiante conflictivo es implicarse en lo que le pasa para que pueda continuar sus estudios. Los alumnos son conscientes de esta falta de implicancia por parte de algunos docentes hacia todos los estudiantes como también la falta de recursos para atender a los alumnos que presentan una conducta violenta.

Podemos decir, entonces, que, considerando los argumentos de todos los grupos de madurez, rescatamos la idea proyectiva de que el sistema de convivencia debería ayudar a los alumnos y que se puede generalizar para todos los conflictos que se viven en el instituto. Esto quiere decir que al parecer el diálogo formalizado a través de la mediación de los adultos, es para los estudiantes, el camino necesario para ayudar a mantener una buena convivencia en el establecimiento educativo. A su vez, la implicancia de los adultos hacia los alumnos que presentan más problemas de comportamiento ayudaría a estas personas a centrar su camino y continuar sus estudios.

En la subcategoría anterior hemos desarrollado una revisión conceptual teórica, de estudios y de propuestas de diferentes organizaciones mundiales preocupados por una educación basada en el diálogo que permita la participación y la construcción del aprendizaje centrada en los alumnos.

Esta subcategoría considera las mismas temáticas de la subcategoría anterior podemos decir que tanto el perfil ideal del estudiante, como el del buen compañero y el ideal para resolver los conflictos, descrito por los grupos de madurez, pueden ser desarrollados a través de estrategias metodológicas que permitan adquirir estas habilidades sociales y de trabajo en aula. Una propuesta, puede ser el aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008; Olweus, 1998; Dorado, 2011; Lobato 1997; Pujolas, 2012; Martínez, 2013, entre otros), señalan que este tipo de aprendizaje significaría pensar en aulas inclusivas en las que se requiere una estructura cooperativa de la actividad. Transformando la estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una actividad cooperativa esto permite hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común. Este tipo de metodologías promueve la interdependencia, el desarrollo de habilidades cooperativas, por lo tanto, sociales y la responsabilidad de todos frente a los resultados, la interacción de ideas, y el autoanálisis (Domingo, 2008:242)

Por otro lado, no podemos dejar de señalar que el clima negativo de aula se ve reflejado en las ideas proyectivas de los sujetos. Específicamente, en las ideas para la pregunta "¿Cómo debe ser la relación entre los compañeros?", se pudo percibir la ausencia de proyección de sus ideales, ya que los sesgos de intimidación y de miedo, reflejan una conducta condicionada a evitar, que los alumnos conflictivos se enfaden.

KiVa¹⁰⁵ es un acrónimo sencillo de las palabras finlandesas Kiusaamista Vastaa (contra el acoso escolar). Con esta iniciativa, Finlandia (uno de los países que ocupa los primeros puestos en educación), está logrando frenar el acoso escolar y el ciberbullying en sus aulas. Implantado ya en el 90% de los colegios de educación básica. KiVa surge de un serio compromiso entre la comunidad educativa y el gobierno finlandés.

¹⁰⁵ Os datos aquí expuestos se han obtenido de la web "KiVa internacional" (www.kivaprogram.net/). Fecha de consulta 30/09/2015

Este proyecto se puso en marcha en 2008, después de unos años se realizó un estudio que fue el mayor estudio realizado en Finlandia. En él participaron 234 centros de todo el país y 30.000 estudiantes de entre 7 y 15 años. KiVa había logrado reducir todos los tipos de acoso en los colegios. Los casos de acoso escolar desaparecieron en el 79% de las escuelas y se redujeron en el 18%. Sólo con un año de implantación los investigadores comprobaron que en algunos cursos el número de niños acosados bajó incluso un 40%. Pero además se llevaron una grata sorpresa al constatar que KiVa también aumenta el bienestar escolar y la motivación por estudiar, al mismo tiempo que disminuye la angustia y la depresión.

Es interesante que KIVa no se centra en la víctima y el acosador sino que intenta cambiar las normas que rigen el grupo ya que dentro de los grupos están los otros, las personas que no acosan, que observan, que son testigos y que se ríen. Este proyecto se centra en influir en los testigos para no reforzar la conducta del acosado.

Cada centro educativo cuenta con un equipo KIVa, formado por tres adultos específicamente maestros competentes en temas de violencia escolar. A su vez los diferentes cursos de un establecimiento tienen lecciones, material de apoyo y estrategias para tomar consciencia de la violencia, denunciar los casos y darles solución.

En la siguiente tabla N° 115, se expresan, a modo de resumen, las ideas centrales del análisis comparativo de GA, GP y GM, de la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lo que debería ser)", perteneciente a la categoría "Relación entre pares" [ITEREPPRO].

ÁMBITOS PARA LA RELACIÓN EDUCATIVA	IDEAS CENTRALES	GRUPOS DE MADUREZ	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Relación entre pares			
<i>Proyección de ideas Como debe ser un buen alumno</i>	Para todos los grupos de madurez un buen alumno deber ser “responsable con sus estudios y deberes” y “respetuoso”, por lo tanto, estas ideas proyectiva trasciende a los estatus de identidad	GA-GP-GM	
<i>Cómo debe ser un compañero de clases</i>	Desde sus ideas proyectivas se infieren que subyace en ciertos estudiantes la falta de motivación y metas personales claras frente a sus vidas. En consecuencia, esta falta de compromiso personal provoca una falta del respeto hacia sí mismos, hacia los demás y en consecuencia n clima negativo de aula.	GA-GP-GM	
	Para todos los grupos de madurez un buen compañero de clases es aquel que ayuda y es	GA-GP-GM	

<i>Cómo debe ser la relación entre los compañeros</i>	solidario con los demás. Por lo tanto, esta idea trasciende a los grupos de madurez		
	La ayuda se materializa en los conocimientos que tiene un compañero y que los puede compartir con quien se los pida.		
	La solidaridad se materializa en compartir materiales para el desarrollo de tareas		
	Un buen compañero es aquel que se implica con la clase		
	Para todos los grupos de madurez la relación entre los compañeros debe ser “buena”. Esta idea trasciende a los estatus de identidad	GA-GP-GM	
	Esta idea carece en todos los grupos de una descripción ideal personal. En todos los grupos se hace referencia al estado actual de la relación interpersonal en el aula.	GA-GP-GM	
<i>Cómo debe ser un aula participativa</i>	Se infiere que la relación debe ser “buena” para evitar que los alumnos conflictivos se enfaden, así hay sesgos de intimidación y miedo en la libre expresión.	GA-GP-GM	
	Para todos los grupos un aula participativa es un espacio donde “cada uno de su opinión”, por lo tanto, esta idea proyectiva trasciende a los estatus de madurez	GA-GP-GM	
	Las ideas proyectivas tienen directa relación con el desarrollo de aprendizaje cooperativo	GA-GP-GM	
	A partir de sus relatos se puede inferir necesidades de un clima de aula basado en el respeto y la confianza evitando el miedo a exponer sus ideas	GA-GP-GM	
<i>Cómo solucionarías un conflicto con tus compañeros</i>	Para todos los grupos de madurez la idea “hablando” es la forma en que solucionarían un conflicto con sus compañeros. Por lo tanto, esta idea trasciende a los estatus de identidad	GA-GP-GM	
	Los grupos de madurez GA y GM valoran el diálogo como la forma más acertada para resolver conflictos pero ambos grupos expresan la necesidad de la mediación o presencia de un adulto	GA-GM	
	Desde estas ideas podemos inferir tres necesidades: -No existe un marco de referencia de convivencia que establezca normas claras para resolver conflictos sin tener que llegar a la sanción del parte - Los adultos están ausentes durante estos momentos de diálogo -Los conflictos se resuelven con violencia por la ausencia de las necesidades anteriores	GA-GP-GM	
	GA señala que el sistema de partes es una buena forma de manifestar que ciertos comportamientos no son adecuados para una buena convivencia	GA	
<i>Cómo debe ser el sistema para regular la buena convivencia en el establecimiento</i>	Para todos los grupos de madurez es importante que este sistema “ayude a los alumno” no los excluya del sistema. Por lo tanto, esta idea proyectiva trasciende a los estatus de madurez	GA-GP-GM	
	Para los alumnos es necesario que los adultos se impliquen en esta problemática a través de un diálogo formalizado, esta implicación permitiría ayudar a los alumnos conflictivos a centrar su camino y poder continuar sus estudios	GA-GP-GM	
<i>En resumen</i>	De las ideas proyectivas aquí analizadas comparativamente podemos decir que en este		

	<p>establecimiento el clima de aula no se encuentra basado en el respeto, un valor que al ser proyectado permite sentir al alumno la confianza suficiente para expresa sus ideas y escuchar la de los demás compañeros de la clase.</p> <p>Esta situación trasciende a la resolución de los conflictos que viven a diario los alumnos. Estos sujetos trata de solucionar sus conflictos hablándolos pero la ausencia de adultos que cumplan el papel de mediadores hace que los conflictos terminen resolviéndose a través de la violencia.</p> <p>Tras conocer las ideas proyectivas acerca de la relación ente pares, subyace la necesidad de desarrollar metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo. Este tipo de metodología permite desarrollar habilidades de trabajo, habilidades sociales necesarias para incrementar el diálogo y la autoestima en los estudiantes.</p> <p>Ante las ideas proyectivas de los sujetos se propone los beneficios de proyectos educativos para erradicar la violencia escolar como lo es el proyecto finlandés KIVa centrado en cambiar las normas y actitudes de los grupos más que en las víctimas y acosadores.</p>		
--	--	--	--

Tabla N° 115: Análisis comparativo de GA, GP y GM y los grupos de discusión para la subcategoría "Proyectivo (ideas sobre lloque debería ser) [ITERELPRO]

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	916
5.1. DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	918
5.1.1. Relación educativa desde la familia y amigos.....	918
5.1.2. Relación educativa en el aula.....	921
5.1.3. Relación educativa con la sociedad	923
5.1.4. Relación educativa consigo mismo.....	925
5.1.5. Conclusiones generales de la dimensión intrapersonal	927
5.2. DIMENSIÓN INTERPERSONAL	929
5.2.1. Relación educativa profesor/alumno	929
5.2.2. Relación educativa en la metodología de enseñanza/aprendizaje	932
5.2.3. Relación educativa entre pares.....	935
5.2.4. Conclusiones generales de la dimensión interpersonal	939
5.3. CONSIDERACIONES FINALES	943

5.1. DIMENSIÓN INTRAPERSONAL

5.1.1. Relación educativa desde la familia y amigos

Para todos los grupos de madurez, sin diferenciar entre sus estatus, tener una familia es una importante fuente de bienestar personal, es decir, incide directamente en el estado de felicidad de los estudiantes. A su vez, los problemas que haya en ella afectan directamente a sus estados emocionales. Consideran, en general, que la relación con sus familias es “buena” y proyectan buenos deseos hacia ellas.

Sin embargo, se aprecian diferencias en las relaciones personales con determinados miembros de la familia, dependiendo del estatus de madurez. GP reconoce tener más conflictos en la relación fraternal a partir de sentimientos negativos que hacen referencia a un estado de inseguridad personal. Por otro lado, la valoración frente al modelo educativo paternal es, generalizadamente, de rechazo por los sujetos de GM. Estas dos situaciones nos pueden indicar que cuanto más logrado resulta el estatus de identidad, el valor de un conflicto familiar se relativiza con mayor facilidad.

En lo referente a los modelos educativos en el interior de la familia, el maternal es valorado por todos los estatus de madurez, este modelo representa para los sujetos estados emocionales positivos e inspiradores frente al modelo paternal que es percibido como más condicionado y distante. A su vez, esta preferencia por el modelo educativo

maternal, por parte de los sujetos, puede significar un aporte para los modelos didácticos de la enseñanza.

Podríamos decir que estos modelos afectan directamente el desarrollo de la identidad personal. Al respecto, los estudiantes han señalado que el sitio que se hereda por nacimiento como hermano, configura la relación dentro de la familia. Esta conformación produce referentes de identidad entre los miembros de una familia y el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad según sea la dinámica de la relación familiar.

En todos los estatus de identidad se afirma que el ambiente familiar influye directamente en el éxito de los estudios. Un ambiente familiar que se preocupa y motiva a sus hijos por los estudios parece relevante para la obtención de buenos resultados. No obstante, los sujetos de estatus de logro indican que el éxito en los estudios es una decisión predominantemente personal. Por lo tanto, la confianza y potencial individual se percibe claramente en alumnos que han alcanzado un mayor nivel de madurez.

Finalmente, el deseo de tener una familia en el futuro trasciende a los estatus de identidad personal; sin embargo, se aprecia que, cuanto más logrado sea el estatus de madurez, el momento deseado para formar una familia se asocia a la capacidad que pueda tener la persona para alcanzar la estabilidad social y económica apropiada que le permita garantizar su desarrollo. Para los estatus de cerrazón y moratoria de bajo perfil esta condición es considerada en tercer lugar, para ellos el amor romántico y la edad son las razones más importantes para el momento en que decidan tener una familia. Para todos los estatus de identidad, sus propias familias, se desarrollarán a partir de ciertos valores como el respeto, tolerancia, solidaridad y cualidades especiales como ser tranquila, divertida, sincera, feliz, cálida, cercana.

La amistad, ordinariamente, es muy reconocida en todos los estatus de identidad, señalando prácticamente todos los sujetos la existencia de un "mejor amigo". El ideal de amistad se basa en una relación perdurable en el tiempo, en la que se sienta confianza, solidaridad e intimidad. El cultivo de una buena amistad parece proporcionar a todos los sujetos bienestar subjetivo.

Para los grupos de GP y GM, la amistad es la segunda relación más valorada para sentir felicidad; sin embargo, en los sujetos que presentan estatus de logro de madurez (GA), esta relación se ha desplazado a un tercer lugar por las experiencias de noviazgo. Por lo tanto, podría afirmarse, que cuanto más logrado sea el estatus de identidad personal, mayor relevancia tendrán los vínculos personales ligados a la etapa del desarrollo individual como adulto.

En todos los estatus se indica que la relación entre la amistad y los estudios supone un binomio relevante. Este vínculo, desarrollado junto a algunos compañeros en el instituto, es uno de los factores motivacionales más destacados. A su vez, los sujetos indican que la relación con los amigos también es una relación educativa, ya que tanto las actitudes positivas como las negativas de los amigos influyen en el comportamiento personal, permiten transmitir costumbres sociales, brindan apoyo emocional y, además, regulan el comportamiento personal cuando se interactúa en el grupo.

Todos los grupos de madurez, sin diferencias entre los estatus, tienen buenas expectativas con sus amigos. Sin embargo, se aprecian matices de inseguridad hacia este vínculo en GP y GM. Por lo tanto, la confianza y la individualidad son factores que parecen fluir con mayor facilidad y posibilidades de consolidación en los sujetos maduros.

El nuevo contexto de la sociedad red ha ampliado las posibilidades de interacción en lo relativo a la amistad a través de los contenidos multimedia, de los beneficios de la comunicación instantánea, del acceso a la información, de las posibilidades de configuración de una identidad virtual, del conocimiento de los rasgos de personalidad de los otros virtuales, del desarrollo de habilidades específicas para el uso de una red. A través de ella los sujetos concretan el mundo de la relación humana entre los conocidos y los amigos. Los estatus de madurez menos logrados son los que cuentan con mayor número de sujetos como amigos en las redes sociales, mientras que los sujetos con estatus de logro de madurez son los que tienen menos cantidad de amigos en las redes sociales. Esto puede indicar que aquellos alumnos que han logrado un mayor nivel de madurez, valoren y cultiven este vínculo tanto en el mundo real como en el virtual y acaso se muestren más cautos con este último. Lo que puede prevenir la violencia cibernética.

5.1.2. Relación educativa en el aula

Al parecer, el hecho de asistir al instituto presenta bajos niveles de motivación en todos los estatus de madurez.

Para todos los sujetos, incluyendo a los que han alcanzado el estatus de logro de madurez, prepararse para ir al instituto provoca sensaciones negativas. Los pertenecientes a estatus en proceso de madurez identitaria expresan sentir este acto como una obligación necesaria para su futuro, mientras que los sujetos en estatus de moratoria de bajo perfil son los estudiantes que experimentan emociones más negativas. Los sujetos del estatus de logro de identidad atribuyen este estado negativo a las asignaturas que tendrán durante el día; por lo tanto, la calidad de enseñanza recibida puede ser el factor o necesidad insatisfecha incidente en la motivación por asistir al instituto.

Las ideas expresadas por los estudiantes ponen de manifiesto que la desmotivación por las clases quizás se deba a que los horarios estén mal diseñados, a las escasas habilidades sociales de los docentes para motivarles, a las didácticas empleadas (que no suelen considerar la participación), al clima emocionalmente negativo de aula que acaba por afectar al trabajo docente y al aprendizaje de todos. Posiblemente, lo que los estudiantes quieren revelarnos es que el proceso educativo es una experiencia cotidiana insatisfecha, sintiendo que la asistencia al centro escolar es una obligación que no pueden evadir y que no la pueden modificar porque carecen de posibilidades de participación para ello.

El encuentro con amigos en el instituto puede significar un estímulo capaz de producir un cambio motivacional positivo en todos los grupos de madurez. De aquí se desprende que, probablemente, el vínculo de la amistad es una relación humana particularmente importante en estas edades y encierra, además, posibilidades favorecedoras para la motivación en este contexto educativo formal.

Las ideas proyectivas de los estudiantes respecto a qué se debería aprender en el instituto han marcado claras diferencias entre los estatus de identidad. Los sujetos en estado de logro de madurez indican que lo que se debe aprender comprende ámbitos que

promuevan las relaciones humanas, la proyección de valores y, finalmente, un aprendizaje basado en la didáctica y los conocimientos. Podemos decir que los sujetos con el estatus de identidad más lograda reconocen claramente cuáles son las necesidades de aprendizaje que existen, ya que los sujetos en proceso de madurez indican una u otra de las mismas necesidades indicadas por los sujetos en estatus de madurez.

Para todos los estatus, un clima de aula basado en el respeto mutuo es, seguramente, una de las necesidades básicas para poder desarrollar el proceso de enseñanza. Satisfacer esta condición quizá permitiría a los estudiantes en estatus de proceso de madurez interactuar en las dinámicas de las relaciones interpersonales del aula y favorecer así su evolución madurativa personal.

Sobre la percepción que tienen los sujetos respecto a las expectativas de los profesores hacia ellos, al evocar la interacción de la relación cotidiana de la enseñanza en el aula, se infiere que los dos factores preponderantes se limitan a las calificaciones (sacar buenas notas) y al mantenimiento del orden (una buena conducta en las clases). Los sujetos ponen de relieve que los profesores no suelen expresar qué es lo que se espera de ellos como estudiantes y, abundando, aún menos, que manifiesten directamente sus buenas expectativas hacia ellos como estudiantes. Obviamente, el hecho de ignorar estos dos ámbitos de las expectativas provoca más desajuste en aquellos sujetos que se encuentran en proceso de madurez, ya que ellos se cuestionan tanto sus capacidades intrínsecas como extrínsecas durante el proceso educativo. Los sujetos de madurez lograda indican que las buenas expectativas de un profesor hacia un alumno tienen directa relación con la preferencia personal por ciertas asignaturas.

Finalmente, conocer las expectativas que tienen los alumnos hacia sus compañeros ha permitido comprender que el clima de aula no es el adecuado para el proceso de enseñanza. Los sujetos con estatus de moratoria de bajo perfil rechazan la relación con los compañeros, los sujetos de aceptación expresan sentirse afectados por los efectos negativos que produce el mal comportamiento de los compañeros. Los sujetos con identidad lograda indican que es necesario que la relación dentro del aula cambie. La insatisfacción, en este punto, parece reinar dentro de un espectro de negatividad.

5.1.3. Relación educativa con la sociedad

La imagen del adulto puede ser para los adolescentes la persona que representa a la sociedad. Algunos de los estudiantes ya poseen las cualidades necesarias para iniciar esta etapa del desarrollo humano. Conocer los estatus de identidad ha permitido identificar cuáles son los sujetos que se encuentran en crisis identitaria frente al rol de los adultos. Los sujetos que se encuentran en estatus de moratoria de bajo perfil cuestionan radicalmente dos aspectos de los adultos: sus emociones negativas y las acciones cotidianas que realizan dentro de la sociedad. Por el contrario, los sujetos con identidades hipotecadas, aceptan los modelos cercanos de los adultos e indican que seguirán estos modelos en su futuro. Para los jóvenes en estado de logro de madurez personal, los adultos representan valores como la responsabilidad, el esfuerzo por el trabajo y la sabiduría.

En lo referente a las creencias sociales, la familia parece ser el principal agente que influye en la integración social del estudiante, junto a los valores fundamentales para la vida del sujeto. Las creencias sociales sobre el amor, la amistad y el matrimonio son aceptadas por todos los sujetos, por lo tanto estas creencias trascienden a los estatus de identidad. La creencia de Dios es cuestionada por los sujetos de con identidad de logro y todos los sujetos desconfianza hacia la creencia de la política. Indican que la clase política goza de privilegios injustos en comparación con los del ciudadano común, es corrupta y las votaciones no producen cambios sociales. Piensan, en líneas generales, que sentirse ignorantes en política y en economía supone una injusticia social y expresan el deseo de ampliar este conocimiento.

Los sujetos en estado de logro de madurez indican que interesarse en la política es vital para la organización ciudadana y terminar con la crisis económica. Al parecer, la política podría recuperar la confianza ciudadana si ésta se practica desde las relaciones civiles cotidianas (tanto en la familia como en el centro educativo). Quizá los ambientes educativos en los que deben participar los jóvenes puedan ser los principales agentes transformadores de esta realidad. Proporcionar la visión ideal para resolver conflictos y evitar las prácticas de los antivalores, puedan contribuir a erradicar el sentimiento de ignorancia que expresan los estudiantes en su largo camino hacia la madurez personal.

La crisis económica de España y la mala gestión de la clase política ante esta problemática, quizás provoca en los sujetos una mala percepción tanto de la sociedad como de la proyección del mercado laboral español. Estas problemáticas trascienden a los estatus de identidad personal. Desde este áspero contexto social y de cara a la toma de decisiones para su futuro profesional, los estudiantes manifiestan experimentar momentos de estrés, reconocen su ignorancia en ciertos conocimientos que consideran importantes para desenvolverse socialmente, expresan sentimientos de enfado, impotencia, desilusión, inseguridad, desconcierto, pesimismo y sinrazón. Al pensar en su futuro laboral aparecen sesgos de discriminación ante los profesionales inmigrantes en España.

Sin embargo, todos los sujetos de todos los estatus expresan que han cultivado valores sociales, así la libertad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y la no discriminación forman parte de su conducta social. El valor que muestra tendencias diferentes entre los estatus es el valor social de la justicia. Para Los sujetos con madurez lograda y moratoria de bajo perfil, este valor se percibe de manera diferente entre los contextos educativos, siendo un valor de baja proyección en las relaciones educativas que se desarrollan en el instituto y de mayor proyección en las relaciones educativas de la familia. Para los sujetos de madurez hipotecada, la justicia se percibe con igual intensidad en ambos contextos educativos.

Las ideas proyectivas de los estudiantes respecto a la evolución de la educación en el futuro son diferentes entre los grupos de madurez. Los sujetos del estatus de moratoria de bajo perfil presentan una visión desalentadora, los del estatus de cerrazón no presentan ideales transformadores y, finalmente, los sujetos en estatus de logro de madurez indican que las condiciones económicas serán favorables y la tecnología estará más presente en el proceso de enseñanza mejorando los logros educativos.

Por último, la proyección de la sociedad en el futuro presenta diferencias entre los estatus: aquellos que se encuentran en proceso de madurez, específicamente moratoria de bajo perfil, relacionan las experiencias vitales con dicha proyección y anticipan que en un futuro la sociedad irá a peor. Sin embargo, los estatus con logro de madurez e identidad hipotecada señalan que las condiciones económicas cambiarán a mejor y con ello la proyección de la sociedad será buena. Esta coincidencia entre

niveles de madurez distintos no presupone un nivel semejante de espíritu crítico: mientras que en los sujetos de mentalidad de cerrazón la confianza en el futuro es más "ingenua", en los pertenecientes al nivel de logro de identidad, en cambio, las ideas se vinculan más a razonamientos de carácter socioeconómico cíclico, a ideas asociadas a explicaciones historicistas o radicadas en la propia condición humana.

5.1.4. Relación educativa consigo mismo

Las actividades de ocio permiten a los sujetos explorar sus preferencias personales, elegir e implicarse a través de cierto compromiso personal hacia alguna de ellas, favoreciendo el desarrollo de la identidad personal. En todos los estatus, las actividades relacionadas con el estudio desplazan a las actividades de ocio, no cuentan con tiempo liberado para desarrollar un ocio de calidad. En todos los estatus se observa que la actividad de quedar con amigos es la única que desarrollan en tiempo libre que estaría favoreciendo el desarrollo de su identidad personal. La problemática del ocio trasciende a los diferentes estatus de identidad personal.

Todos los sujetos, independientemente del estatus de identidad personal, señalan que el hecho de repetir curso se produce por desmotivación personal y, a su vez, señalan que la influencia de los problemas familiares es la principal causa de desmotivación personal. Afirman que los estudios quedan a un lado cuando en la familia hay problemas. Por consiguiente, el ideal de un clima familiar es aquel en que predomina la armonía para poder hablar sobre los problemas y mantener la motivación personal.

Los sujetos con una madurez lograda indican que se está más proclive a repetir curso cuando se siente una excesiva confianza personal, se es inmaduro y se reciben influencias negativas de otros (malas compañías).

Para el desarrollo de la autonomía personal los sujetos deberían contar con ciertas fortalezas que les permitan el camino de la exploración personal. Acaso, el único entorno educativo que está favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad es el entorno educativo de la familia. Los estatus de identidad, probablemente, tienen directa relación con el desarrollo de la creatividad. Los estatus de moratoria de bajo perfil y de logro de identidad indican ser creativos, esta cualidad resulta más intensa en el grupo de madurez

GM, y puede deberse a su estado de búsqueda de identidad personal. Los pertenecientes a los estatus de moratoria y de aceptación dudan más de sí mismos como ser creativos. Todos los estatus, por otra parte, expresan sentir confianza en sí mismos.

En el ámbito vocacional, todos los sujetos, al margen de los grupos de madurez a los que pertenecen, indican que continuarán sus estudios en bachillerato. El grupo de moratoria de bajo perfil presenta necesidad de orientación vocacional para poder tomar decisiones en esta etapa de término de la educación secundaria obligatoria. El sistema educativo parece producir en los sujetos un fuerte deseo de continuar estudios universitarios sin considerar otras opciones alternativas para la realización profesional; pero, igualmente, habría que considerar las creencias sociales (familiares) sobre el valor de la educación como aspiración de prosperidad y movilidad social, que tal vez no hayan cambiado sensiblemente en la actualidad, pese a lacras sociales tan graves como la del paro, o atenuadas como la del subempleo, que no parecen excluir desafortunadamente ni a los propios ciudadanos con formación universitaria.

Los estatus de identidad personal no han sido un referente determinante para establecer diferencias en cuanto a lo que esperan los estudiantes de la educación recibida. Para todos es importante que la educación recibida les haya permitido cultivar valores para el desarrollo de cualidades humanas que les permitan desenvolverse correctamente en la sociedad. Todos los sujetos valoran a la familia como la principal fuente de buena educación. Los sujetos con una madurez lograda, no obstante, indican que lo que se espera es recibir una educación de calidad que les asegure un buen futuro profesional, advirtiéndose en ellos tal vez un mayor nivel de responsabilidad sobre la capacidad de afrontamiento individual de la existencia.

Frente al momento de emancipación, los estudiantes con logro de madurez indican que el momento para independizarse de sus familias será aquel en que tengan una base material estable lograda por el hecho de ser profesionales y económicamente capaces. Los estatus de identidad personal han permitido establecer diferencias considerables respecto a este compromiso personal, ya que los estatus que se encuentran en camino de la madurez no expresan el desarrollo personal como una instancia previa a este momento. Es posible que estos sujetos se encuentren en un estado de crisis frente a la figura adulta de la que quieren desprenderse lo antes posible, aunque paradójicamente su conducta pueda ir incluso en la dirección opuesta. Esta situación quizá nos quiera

señalar que los entornos educativos de la familia y el instituto puedan estar siendo débiles como fuente de apoyo para el desarrollo de la identidad personal de los estudiantes que egresan de la ESO.

Finalmente, los estudiantes del último curso de la ESO, en lo referente a la relación educativa consigo mismos señalan, sin diferencia de sus estatus, satisfacción con sus vidas presentes y sentirse felices. En cuanto a lo que esperan tanto de la vida como de sí mismos es, básicamente, bienestar personal. La idea proyectiva (“lograr lo que quiero”) trasciende a los estatus de identidad personal.

5.1.5. Conclusiones generales de la dimensión Intrapersonal

El vínculo de la familia parece vital y constituirse como el principal agente socializador, fuente de motivación e identidad personal. A partir de la interacción que se produce con sus miembros, los sujetos reciben ejemplos educativos y valoran aquellos que les hacen sentirse inspirados y emocionalmente más sólidos tanto en el presente como en la proyección de sus vidas. Los sujetos de estatus de moratoria de bajo perfil son los que cuestionan directamente las cualidades de los adultos, el modelo educativo paternal y los deseos acelerados de emancipación.

El vínculo de la amistad presenta una fuerte presencia transversal en la dimensión intrapersonal. Esta relación es reconocida por los estudiantes como una elección personal, como una relación educativa y necesaria para la configuración de la identidad personal. A través de ella el sujeto cultiva valores personales y sociales para el bienestar subjetivo, y al ser la actividad de ocio más destacada que desarrollan los sujetos en su tiempo liberado, puede estar provocando una preferencia por la formación de grupos que excluye la relación con otros desconocidos. Sin diferenciación entre los estatus de madurez, parece haber buenas expectativas con los amigos, en general. No obstante, podemos estimar ciertos matices: parece darse mayor inseguridad hacia este vínculo en los individuos de moratoria de bajo perfil y en los pertenecientes a GP. En cambio, la confianza y la individualidad afloran más fácilmente en los sujetos con mayor nivel de logro de identidad.

Paralelamente, el contexto educativo del instituto parece ser un lugar que produce estados emocionales negativos. La organización de las asignaturas, la rutina metodológica de la enseñanza y las malas relaciones en el interior del aula parecen ser los principales factores que provocan estos estados negativos en los sujetos. Los estudiantes quizás nos revelan que su desmotivación e inseguridad por asistir a clases se anularían o aminorarían si este contexto les proporcionara relaciones humanas más favorables para la configuración de sus identidades personales. En este sentido, el vínculo de la amistad, en lo relativo a sus compañeros, emerge como un factor de máximo interés por su potencial como elemento motivacional. Dicho vínculo predomina también en las relaciones dentro del aula, desplazando la relación entre pares, ya que los estudiantes lo desarrollan sólo con algunos compañeros de la clase y es aún más difícil para aquellos sujetos que se encuentran en estatus de moratoria de bajo perfil.

La experiencia educativa de esta realidad específica presenta una polaridad academicista, centrada en el proceso de enseñanza que excluye la importancia de las buenas relaciones humanas. La comunicación con profesores y compañeros no existe de manera sustancial, dándose paso a un flujo de intuiciones e inferencias, constituyendo una notable incertidumbre para los estudiantes. Por lo tanto, este espacio educativo podría estar mutilando la posibilidad de desarrollar intercambios humanos fundamentales que apoyen el proceso de madurez identitaria y, por ende, la búsqueda personal de los adolescentes encuentre su realización en otros entornos que quizá no sean los más adecuados para los jóvenes.

El nivel de madurez logrado entre estos jóvenes es bajo y puede que exista una relación entre un entorno propicio para la relación humana y el logro de madurez alcanzado. Tal vez esta hipotética correlación se haga más evidente dramáticamente en circunstancias sociales especialmente problemáticas como la resultante de la grave crisis económica mundial de este principio del siglo, particularmente dolorosa para muchas personas tradicionalmente alejadas del bienestar económico, como sucede en el caso de la muestra de nuestra investigación. Quizás, por todo ello, sea más necesaria que nunca la proyección de una educación que facilite la adquisición de un estatus de identidad personal logrado, con el fin de desarrollar la individualidad de los jóvenes para sentirse preparados en el momento de terminar la enseñanza secundaria obligatoria y

responsables frente al horizonte de posibilidades de realización personal que les ofrece la sociedad.

5.2. DIMENSIÓN INTERPERSONAL

5.2.1. Relación educativa profesor/alumno

Para todos los estatus de identidad, un buen año de estudios es valorado como tal cuando el clima de aula ha sido favorable para el proceso de enseñanza. Los sujetos con estatus de moratoria de bajo perfil son más sensibles a las relaciones interpersonales que se generan en el aula, mientras que los sujetos en estatus de logro de madurez revelan que el buen clima de aula presenta un carácter más integrador, identificándolo más bien con aquel en que se integran todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, tanto las prácticas docentes como las relaciones interpersonales entre los compañeros de la clase. Para los sujetos de cerrazón, el recuerdo de un buen año de estudio se relaciona con las buenas calificaciones, un clima de aula comparado al de una familia y la complicidad en travesuras junto a compañeros.

No obstante, el peso de las relaciones humanas resulta más evidente cuando las circunstancias son adversas. Los estudiantes de logro y moratoria de bajo perfil, indican que un clima negativo de aula es el factor que produce un mal año de estudios. Los sujetos maduros indican que un mal año de estudios es aquel en que ha predominado un clima negativo de aula provocando una desmotivación hacia los estudios, un sobreesfuerzo emocional que se extiende por un largo periodo de tiempo, sentimientos de vulnerabilidad por el acoso escolar que se observa o del que directamente son víctimas. A su vez expresan arrepentimiento cuando se han dejado llevar por las malas compañías y han descuidado o abandonado los estudios.

Los sujetos de moratoria de bajo perfil, indican que un clima de aula negativo produce bajo rendimiento, aislamiento social, repetición de curso y mala convivencia en el aula. Para el estatus de cerrazón la exigencia de las asignaturas es el factor para considerar un mal año de estudios. A pesar de estas diferencias, en todos los estatus se encuentran sujetos que expresan que un mal año de estudios es aquel en que lo han

pasado mal emocionalmente por estar solos (sin sus amigos) y por haber sido víctimas de acoso escolar.

Al parecer, el buen clima de aula, una relación humana de calidad, permite la integración del sujeto en el grupo de la clase y, por consiguiente, un desarrollo integral que incluye los ámbitos axiológico, cognitivo y social.

Los sujetos en proceso de madurez presentan prejuicios frente a las preferencias que pueden tener los profesores hacia los alumnos, indicando que estas preferencias se basan en estereotipos sociales, mientras que los sujetos en estatus de madurez lograda indican que las preferencias de los profesores tienen directa relación con los estudiantes que se encuentran interesados por aprender, realizando atribuciones de orden personal más que de origen social o ambiental.

Respecto a qué valoran de un profesor, los sujetos de los diversos estatus nos han permitido identificar semejanzas. Todos ellos destacan las habilidades sociales de un docente a la hora de enseñar. Señalan a las habilidades sociales como el mejor medio para la transmisión y logro del aprendizaje. La cercanía y el apoyo o ayuda recibida por un profesor es muy valorada para la obtención del mejor resultado académico. Todos los estatus destacan percibir la cercanía con el profesor como un vínculo parental o de amistad.

Así, un profesor cercano, que tiene un buen trato hacia los alumnos, con actitud positiva, que ayuda al alumno, que se implica, que va más allá de su asignatura, es valorado por los estudiantes, que indican que estas cualidades las tienen sólo algunos profesores y reconocen en ellas la capacidad de influencia en sus vidas personales y en sus recuerdos.

A partir de su experiencia personal negativa con profesores, todos los sujetos, al margen de sus estatus, presentan rechazo hacia aquellas actitudes negativas de un profesor, como tratar mal y humillar. Los alumnos señalan que estas actitudes distancian la relación entre un profesor y un alumno obstaculizando el aprendizaje y produciendo efectos negativos en la autoestima y, a la postre, posiblemente un rechazo hacia la asignatura. Supuestamente, los sujetos al recibir estas influencias negativas de los profesores, a través de sus actitudes y conductas, tienen una percepción de

saturación de las prácticas docentes que, en no pocos casos, deriva en un sentimiento de hastío hacia el ámbito escolar mismo.

Tal vez, lo que manifiestan los estudiantes es que el aprendizaje es el resultado de una relación cercana con el profesor y basada en el respeto mutuo. La necesidad de proyección transversal de este valor en la relación profesor-alumno trasciende a los estatus de identidad personal. Los estudiantes indican que el cultivo de este valor en común permitiría centrar la atención en el aprendizaje, evitar conflictos y solucionarlos a través del diálogo, en caso de haberlos.

Para todos los estatus de identidad, los profesores deberían tener habilidades sociales positivas para motivar al alumno frente al aprendizaje. Sin embargo, es el estatus de logro de identidad quien suma a estas habilidades sociales, la pasión que debe sentir un profesor por su “asignatura”. Si a un profesor le gusta lo que enseña, sus clases serán entretenidas y motivadoras. Seguramente, los estudiantes reconocen con relativa facilidad cuando un profesor enseña por vocación, ya que para ellos éste debería ser sobre todo un profesional comprometido con lo que enseña, con las prácticas de aula e implicado con los alumnos.

Los estudiantes señalan que el proceso de enseñanza debe dejar de ser instructivo y memorístico, más bien debe ser participativo para poder demostrar, a través de las prácticas, las habilidades y conocimientos que van logrando y desarrollando durante el proceso educativo. A su vez, indican que la evaluación debería estar centrada en el proceso y no sólo, como ocurre frecuentemente, en el producto de la experiencia educativa.

Entre los estatus encontramos diferencias en cuanto al significado de la figura del profesor. Los sujetos de moratoria de bajo perfil y de aceptación piensan que el profesor es quien persevera en la motivación hacia los alumnos y en explicaciones durante el proceso de enseñanza, mientras que para los situados en el estatus de logro es el profesional que cuenta con facilitadores para impulsar a los estudiantes desde su estado de cerrazón hasta niveles de abstracción propios del conocimiento más elaborado. Los sujetos más maduros parecen creer con más solidez en las posibilidades de cambiar vidas que poseen los docentes.

Finalmente, todos los estudiantes, sin diferencias entre sus estatus, valoran el quehacer docente, reconocen que es una labor dura, destacando diversas cualidades distintivas: la fortaleza psicológica, la permanente entrega, la paciencia, la valentía y la vocación. Algunos sujetos indican que la educación es poderosamente inspiradora en sus vidas e incluso proyectan una vocación docente que puede constituir el germen de futuros profesores.

5.2.2. Relación educativa en la metodología de la enseñanza/aprendizaje

A través de los estatus de identidad se ha podido establecer diferencias en las tendencias de ideas de los estudiantes para esta categoría.

La evocación de recuerdos de actividades significativas de aprendizaje que perduran en la memoria de los sujetos, presenta diferencias según la pertenencia a los estatus de identidad. Para aquellos con estatus de aceptación no existen recuerdos significativos de actividades, sin embargo, los sujetos de logro y de moratoria de bajo perfil, rememoran actividades entretenidas basadas en canciones y juegos, una comunicación divertida por parte del profesor y la cercanía del docente hacia los alumnos. Al parecer, estas metodologías han permitido aprehender un contenido por parte de los alumnos hasta el punto de no olvidarlo nunca y expresar el aprendizaje, sin dificultad, en el presente. A partir de esta situación, podríamos decir que en el presente los profesores que dedican tiempo a metodologías divertidas o diferentes para el aprendizaje son escasos, ya que en los sujetos predominan la monotonía, el aburrimiento y la desmotivación ante el peso de la costumbre reiterada, de los comportamientos altamente previsibles en las tareas cotidianas en el aula.

En lo referente a las estrategias metodológicas en el momento de enseñar y aprender un nuevo contenido, los sujetos han señalado que el tiempo de una clase debe suponer un tiempo de explicación breve por parte de los profesores y otro de acción o actividades por parte de los alumnos. Las pizarras digitales son su herramienta tecnológica preferida, ya que permite captar por completo su atención y enriquecer la exploración del contenido. Para los sujetos de logro de identidad el momento más valorado de una clase es aquel en que ellos pueden “hacer algo” y el profesor los

acompaña. Los sujetos en proceso de aceptación valoran el momento de corregir los deberes y los sujetos de moratoria de bajo perfil no valoran especialmente ningún momento de la clase. Por lo tanto, quizá lo que quieran decir los estudiantes es que una clase es significativa cuando el alumno se siente útil, cuando se enfrenta a desafíos, cuando puede ejecutar alguna tarea y el profesor se encuentra ahí para guiarlo en el proceso. Posiblemente, la no valoración de una clase por parte de los sujetos de moratoria de bajo perfil, pueda indicar que durante las clases no estén participando lo suficiente. También puede indicar que a mayor logro de madurez el proceso educativo implica más calidad de la enseñanza, ya que en el aula se contaría con la presencia de estudiantes más autónomos y responsables de su proceso educativo. Quizás los profesores mantienen una metodología en mayor consonancia con los estatus inmaduros, puede ser que su amplia presencia y sus necesidades influyan más en las metodologías de la enseñanza practicada usualmente en las aulas.

Participar y dar la opinión personal durante el desarrollo de una clase es valorado por todos los estatus de identidad personal. A este respecto, hallamos una amplia riqueza de ideas desde todos los estatus de madurez. Los sujetos de identidad lograda indican que la participación permite construir el conocimiento entre todos; esto quizá signifique que la experiencia del profesor unida a las inquietudes de los alumnos resulta complementaria y, consecuentemente, proporciona el dinamismo que la clase necesita. Al mismo tiempo, afirman que poder expresar una opinión permite desarrollar un proceso dinámico tanto personal como interpersonal. Señalan que esta dinámica consiste en exponer ideas, debatirlas, reafirmarse personalmente y, de alguna manera, estrechar la relación profesor-alumno. En todos los grupos de madurez se valora la posibilidad de opinar durante el desarrollo de una clase porque permite conocer qué piensan los demás y aprender a respetar otras ideas. Los estudiantes parecen indicar una clara necesidad de dejar el aprendizaje instructivo para desarrollar un aprendizaje constructivo, cooperativo.

Respecto a las formas de trabajo, podemos afirmar que reconocen que la diversidad de ellas incide en el desarrollo de unas u otras habilidades personales y grupales. El trabajo grupal o en equipo parece ser más valorado por sujetos pertenecientes al estatus de aceptación, quienes indican que esta modalidad de trabajo les permite exponer ideas y manifestar formas personales de hacer. En cambio, los

pertenecientes al estatus de moratoria de bajo perfil rechazan esta forma de trabajo por la dificultad que presentan las relaciones interpersonales. Los sujetos del estatus de logro presentan una visión más holística e integrada de las dimensiones individual y social: afirman que es una forma divertida de trabajar en el aula, de proyectar valores, que se puede conocer y comprender ideas y formas de trabajo personal de los demás compañeros, pero que es importante, en algún momento, desprenderse de esta forma de trabajo para aprender a asumir desafíos personales.

El gusto por investigar, indagar, explorar, trasciende a los estatus de identidad personal, en general. Sin embargo, se aprecian matices. Para los sujetos situados en los estatus de moratoria de bajo perfil y de aceptación la investigación viene a ser una forma de complementar el estudio de ciertas asignaturas, mientras que los sujetos pertenecientes al estatus de logro de madurez afirman que es una forma de trabajo para complementar los estudios de ciertas asignaturas y hacer trabajos de investigación más sistemáticos. Sin embargo, estos sujetos denuncian la escasez o inexistencia de procesos de aprendizaje asociados a la investigación.

Finalmente, las excursiones son valoradas por todos los sujetos, al margen de su nivel de madurez, porque favorecen, según ellos, las relaciones interpersonales. Los individuos de los estatus de logro y de aceptación indican que es una forma diferente de aprender. El cambio de contexto favorece la exploración y desarrollo de las relaciones interpersonales, como han insistido en poner de relieve los pertenecientes al estatus de moratoria de bajo perfil.

La proyección de ideas de los estudiantes, de todos los estatus, para que las clases sean motivadoras presentó diferentes líneas que podrían reunirse en tres ámbitos. El primero estaría constituido por las actividades: juegos, concursos y tareas cortas que dinamizan el desarrollo de una clase. Esto puede indicar que quizás el proceso de enseñanza que viven los sujetos no es dinámico, provocando desmotivación.

El segundo ámbito se relaciona con las habilidades del profesor: los sujetos en estatus de logro de madurez reclaman la naturalidad del profesor porque permite hacer la clase más agradable y, además, suele generar sentimientos de reciprocidad por parte de los alumnos. Reivindican más implicación con el alumno. Al parecer, la comunicación durante el desarrollo de la clase sigue una tradicional línea académica

centrada en la enseñanza instructiva. Los sujetos de moratoria de bajo perfil indican que la actitud positiva de un profesor es lo que los motivaría hacia el aprendizaje. Para los sujetos de cerrazón la cercanía genera la confianza que necesita un estudiante para sentir motivación por el aprendizaje. Esto quizá nos quiere decir que los sujetos en proceso de madurez, dependen más de la presencia y actitudes del adulto para sentir motivación personal.

El último ámbito está relacionado con la dinámica de una clase. Los estudiantes con logro de madurez (GA), indican que la participación del alumno, durante el desarrollo de una clase, es esencial para sentir motivación por el aprendizaje. Así, preguntas, respuestas, hacer cosas entre todos, dar la opinión personal, desarrollar debates y actividades, permiten mejorar y promover la relación entre los compañeros. Para los sujetos situados en el grupo pasivo (GP), la dinámica de una clase se debe basar en un ambiente divertido. Los individuos pertenecientes a GM piensan que la participación permite la concentración durante el proceso y evita el mal comportamiento en el aula. Al parecer, a mayor logro de madurez la participación durante el desarrollo de una clase motiva a los alumnos hacia el aprendizaje, hacia el conocimiento, mientras que los más inmaduros (pertenecientes al estatus de cerrazón) se sienten más motivados dependiendo de la diversión experimentada durante el proceso de aprendizaje. Por lo demás, los sujetos de GM, en general, parecen presentar la misma tendencia que los incluidos en el estatus de logro de identidad.

Los estudiantes señalan que la participación en el aula no es de calidad porque ni siquiera se propicia frecuentemente. Incluso, a menudo evitan la participación ante el temor por una posible reacción negativa del profesor. Pudiera resultar que un ambiente en el que predominan sujetos con estatus inmaduros puede estar provocando conductas más impulsivas e irresponsables en el profesorado, sometido al negativo influjo de una dinámica alejada de sus ideales docentes.

5.2.3. Relación educativa entre pares

Si bien las tendencias han indicado que todos los sujetos, sin diferencias de estatus, se definen como buenos y muy buenos estudiantes al describir sus trayectorias,

algunos de los sujetos en estado de logro de madurez, expresan que sus logros son consecuencia de un proceso personal en el que han ido mejorando, realizando una atribución de responsabilidad personal. A menor grado de madurez identitaria los sujetos tratan de describir más cualidades del porqué se consideran buenos alumnos, pero lo hacen de un modo más fragmentario y sin que aparezca claramente una atribución de responsabilidad personal en el aprendizaje. Los sujetos en estatus de logro resumen el perfil del buen alumno: aquel capaz de mantener una buena relación con el profesor y de tener buenos resultados académicos en los estudios. Los sujetos más maduros presentan una percepción de la educación como un complejo proceso que debe estar vinculado, finalmente, al mundo del trabajo que les aguarda al salir del centro escolar.

En todos los estatus de madurez, los sujetos se definen como buenos compañeros. Para los sujetos maduros, un buen compañero es aquel que da un apoyo a sus compañeros cuando lo necesiten. Para los estatus de GP, la ayuda es descrita a través de prestar objetos materiales o apoyo emocional si lo necesitan. Para los sujetos incluidos en GM, un buen compañero es el que ayuda con materiales, con los deberes y respeta a los demás durante el desarrollo de una clase. La ayuda interpersonal se concreta en compartir el conocimiento, en la empatía que se manifiesta, en la actitud de implicarse con toda la clase y en el respeto hacia todas las personas durante el trabajo escolar.

Frente a los conflictos con compañeros de clase se aprecian diferencias entre los estatus. Los sujetos que se encuentran en proceso de madurez indican haber tenido conflictos personales, los del estatus de cerrazón al parecer no han resuelto satisfactoriamente estos conflictos, mientras que los de moratoria de bajo perfil expresan que los conflictos son cotidianos. En este último estatus, al encontrarse los sujetos en un proceso de búsqueda se exponen con más énfasis los efectos emocionales negativos a causa de estas situaciones. Ellos indican involucrarse al defender los abusos que cometen algunos compañeros hacia otros, evitar frecuentes enfrentamientos y participar directamente si tienen que defender sus ideas personales. Los sujetos en estatus logrado indican que sí han tenido conflictos, pero estos los han sabido gestionar y resolver para poder continuar con sus relaciones interpersonales. Por lo tanto, las relaciones conflictivas no resueltas son otro factor que interviene en un clima negativo

permanente de aula, pudiendo ser que el alto número de sujetos inmaduros esté provocando una perniciosa tendencia a mantener los conflictos durante mucho tiempo en el aula. Se hace cada vez más necesario aprender a gestionarlas para evitar futuros enfrentamientos y ayudar efectivamente a los estudiantes en el desarrollo de su madurez personal.

Todos los sujetos, sin diferencias entre sus estatus, indican sentir satisfacción porque tienen amigos en el instituto. La amistad es una de las relaciones consolidadas y trasciende a los estatus de identidad personal. En un contexto juvenil negativo (barrio) adquiere importancia consolidar valores individuales que orienten las decisiones para no dejarse seducir por las malas compañías. Al parecer, los sujetos reconocen ser vulnerables ante este contexto y para ellos se hace imprescindible consolidar valores y objetivos personales que les permitan disuadir estas compañías y, para ello, los estudios son una forma valiosa para fortalecerse. La amistad es necesaria y valoran, en general, el apoyo, la confianza y la trayectoria de estos vínculos personales, configuradores de aprendizajes que conforman de algún modo sus experiencias vitales, desde las que afrontarán nuevos encuentros interpersonales que les esperan al salir del centro educativo.

Sin embargo, todos los sujetos, independientemente de su estatus, señalan la enemistad como una situación latente. Los sujetos de identidad lograda manifiestan más claramente dudas en torno a la existencia de los valores tradicionales de la amistad o, más bien, se hallan más abiertos al reconocimiento de la existencia de la enemistad, quizás porque su propia evolución personal les ha propiciado experiencias en este sentido y se encuentran más próximos a experiencias propias de la adultez.

Si bien todos los sujetos expresan sentirse bien junto a sus compañeros y este estado trasciende a los estatus de madurez, este sentimiento emerge de las compañías más cercanas y puede referirse a los compañeros que se agrupan de forma natural. Este sentirse bien quizá se pueda considerar como una fortaleza expandible a toda la clase. En sus ideas proyectivas los sujetos indican que la relación entre los compañeros debe ser buena, pero sus ideas, en realidad, carecen de proyección, más bien hacen referencia a un estado presente de la relación. Quizás los estudiantes se encuentren, con mayor frecuencia de la que se suele pensar, en un estado permanente de intimidación y miedo frente a los alumnos más conflictivos, porque la libre expresión o desacuerdo con

alguno de ellos puede producir su enfado y generar conflictos. Aquí alberga una problemática de gran calado en la escuela actual, asociada a la violencia, a las semillas del mal que derivan en acoso, maltrato, desprecio y humillación.

A todos los estudiantes les gustaría participar de actividades que permitan desarrollar las relaciones interpersonales, habitualmente ceñidas al proceso de enseñanza. En todos los estatus, se piensa que el aula participativa es un espacio donde se puede dar la opinión y los sujetos reclaman un clima de aula basado en el respeto y la confianza con el fin de poder exponer libremente las ideas.

Aunque todos defienden el valor de la opinión de un compañero ante los diversos temas que puedan plantearse en el centro, encontramos matizaciones significativas. Para los de cerrazón, la opinión personal es la más válida, frente a la interpersonal. Los de moratoria de bajo perfil y de logro de madurez, comparten tendencias democráticas, constructivas y participativas ante estos temas porque el contexto involucra a todos los alumnos.

Los estudiantes señalan que los debates de las ideas se producen en contextos informales en ausencia de adultos que puedan mediar los momentos de mayor tensión. Esta situación, al parecer, agudiza los conflictos entre los compañeros y los expone a la violencia interpersonal que en la mayoría de los casos se resuelve fuera de la unidad educativa. Todos los sujetos, al margen de sus estatus, indican que la forma de resolver un conflicto es a través del diálogo pero, aun así, a menudo se resuelve a través de la violencia. A pesar de ello, todos los estatus reconocen los beneficios personales que produce el intercambio de ideas entre los compañeros.

Disciplinariamente, todos los sujetos rechazan el sistema de partes del instituto porque “no sirve”. Los sujetos en estado de madurez lograda indican que el método de partes no sirve porque los alumnos conflictivos lo usan para ausentarse de clases, los profesores abusan de la aplicación de un parte y por lo tanto se pierde seriedad, no se establece una sanción coherente entre la falta y el parte, y, finalmente, el sistema de partes no produce un cambio de conducta en los estudiantes conflictivos.

A partir del conocimiento de sus experiencias presenciales de violencia y mal comportamiento, los estudiantes indican que los problemas que genera un alumno conflictivo afectan a la imagen de todos, ya que el profesor suele generalizar juicios y

apreciaciones y esta situación incide negativamente en la enseñanza de todos y particularmente de los mejores alumnos. Tal vez los estudiantes estén asegurando que el mal comportamiento se refuerza a través de estas generalizaciones por parte de los adultos, que no existe en el centro escolar un marco de referencia para la convivencia escolar en el que se establezcan normas claras para la resolución de conflictos y la protección de la educación e imagen positiva que proyectan los buenos alumnos.

De cara a la violencia, los estudiantes señalan que es necesario desarrollar actividades que permitan mejorar la relación interpersonal del aula, también indican que la sociedad ejerce cierto tipo de violencia al establecer estereotipos a los cuales los alumnos conceden relevancia y, por lo tanto, se transforman en motivos para ejercer acoso escolar, provocando problemas psicológicos para el desarrollo de la personalidad de algunos compañeros. Esta situación se pudo apreciar en los sujetos que se encuentran en proceso de madurez personal. A pesar de ello, hay estudiantes que, a partir de sus experiencias personales, reflejan la importancia de valorar la autenticidad sobre los estereotipos.

Finalmente, en todos los estatus de madurez, por lo que se refiere a la idealidad, se puede encontrar reflejada la necesidad de desarrollar una convivencia interna del instituto capaz de ayudar a los alumnos conflictivos, que no los excluya del sistema. En este sentido, es necesario que los adultos se impliquen en esta problemática a través de un diálogo formalizado, procurando hallar vías de integración que eludan el riesgo de exclusión escolar y, por ende, de exclusión social. Los sujetos con madurez lograda indican que el sistema referencial de normas debe existir como un estamento que rechaza la violencia y malos comportamientos de un alumno.

5.2.4 Conclusiones generales de la dimensión Interpersonal

La relación humana parece ser el principal factor que potenciaría la motivación personal y los resultados académicos de los estudiantes.

Los sujetos con estatus más logrado indican que un proceso educativo de calidad es resultado de una buena relación humana. Esta relación se diversificaría y reuniría en

un docente con vocación por enseñar su asignatura, que cuenta con habilidades sociales que le permitan implicarse con los estudiantes, desenvolverse durante una clase de manera natural, que respeta el proceso de aprendizaje de los alumnos, que aplica metodologías divertidas, que promueve la participación, porque de él depende llevar al alumno a niveles de abstracción propios del conocimiento.

Los sujetos con madurez lograda indican que todas estas acciones serán recíprocas por parte de los alumnos hacia el profesor.

Las ideas expresadas por estos sujetos son refrendadas, particularmente en la dimensión emocional, por los sujetos que presentan estatus de identidad de aceptación y de moratoria de bajo perfil, que tienen una tendencia a valorar notoriamente las emociones que experimentan en las relaciones interpersonales de aula que afectan a su motivación personal, presentando un mayor grado de sensibilidad ante las acciones que realiza el docente durante el desarrollo de una clase.

Los efectos del mal clima de aula trascienden a los grupos de madurez, en todos ellos hay sujetos que han sido víctimas de acoso escolar y de las malas relaciones humanas. Tal vez las diferencias entre estos sujetos dependan de su capacidad de afrontamiento personal de las dificultades y problemas, de su potencial de resiliencia, mayor en los sujetos de identidad lograda.

La labor docente es valorada por todos los estudiantes y si el profesor mantiene una sana relación consigo mismo, y una relación basada en el respeto mutuo, su desempeño será significativo para los alumnos y el profesor será una figura inspiradora y su enseñanza significativa.

Otro fragmento considerable de ideas de los estudiantes gira en torno a la necesidad de abandonar la enseñanza instructiva para desarrollar una constructiva o cooperativa. Los sujetos con estatus logrado reclaman un proceso de enseñanza de más calidad, al parecer su estatus de madurez, caracterizado por el logro de la autonomía y la responsabilidad, les hace sentirse preparados para afrontar desafíos mayores y rendir mucho más durante el desarrollo de la enseñanza.

Esto puede indicar que las metodologías aplicadas en el aula, probablemente, se adaptan a las características propias de la mayoría, en este caso compuesta por los estudiantes en estatus de cerrazón, que se adaptan a las exigencias más cotidianas y no presentan mayor interés por nuevos desafíos educativos. A su vez, los sujetos del estatus de moratoria parecen reclamar la necesidad de motivación personal a través de buenas relaciones interpersonales y, en caso contrario, asumen por lo común una actitud radical de rechazo. Estas tendencias podrían ser consideradas por los profesores a la hora de emplear una metodología u otra, si se tiene presente el efecto de las prácticas escolares en el desarrollo de la madurez personal.

Por otro lado, las formas de trabajo no son aprovechadas en todo su potencial, sobre todo aquellas que desarrollan niveles superiores de abstracción como, por ejemplo, la investigación en un contexto formal. Pensando en niveles superiores de educación, los alumnos incluidos en los estatus de cerrazón y de moratoria de bajo perfil, posiblemente, no estarían desarrollando las habilidades necesarias para estas formas de trabajo y pensamiento propios de la enseñanza superior. El de moratoria de bajo perfil es el estatus que presenta dificultad para aceptar las formas de trabajo que implican relación interpersonal, como son los trabajos grupales, mientras que las excursiones, por el contrario, que no implican un trabajo grupal pero sí una relación interpersonal agradable y diferente con sus compañeros de clase, son percibidas positivamente. Es posible que la inmadurez reflejada en la falta de responsabilidad personal de los alumnos, se haga protagonista durante el desarrollo de los trabajos grupales e interfiera tanto en los resultados como en las relaciones interpersonales.

La participación en el aula es anhelada por todos los sujetos, independientemente de su estatus de identidad personal. El matiz se encuentra en la valoración que tienen los sujetos hacia la enseñanza. Los sujetos de logro necesitan participar para no encontrarse en situaciones que impidan el razonamiento, particularmente a través del diálogo. Quizás puedan intuir que estas instancias permiten desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la construcción de conocimiento, etc. En los sujetos pertenecientes al estatus de moratoria de bajo perfil, los diálogos ayudan a desarrollar su personalidad y consideran que estos posibilismos pedagógicos dependen del estilo docente. Aquellos incluidos en el estatus de cerrazón centran su atención preferentemente en las emociones positivas que puedan vivir durante el proceso.

Tal vez el estado emocional de un profesor durante el desarrollo de su clase también puede estar siendo afectado por la presencia considerable de sujetos en estatus inmaduros, es decir sujetos que no han desarrollado adecuadamente sus posibilidades de autonomía y presentan comportamientos más irresponsables durante el proceso de enseñanza.

Finalmente, las ideas de los sujetos con estatus de logro de identidad han indicado que la trayectoria educativa en la que los implica el sistema educativo es necesaria para llegar a ser un buen alumno. En los estatus de identidad menos lograda se aprecia cierta fragmentación de cualidades y aún una falta de atribución de responsabilidad personal frente al aprendizaje.

Las diferencias entre los estatus han ayudado a reconocer la existencia de conflictos en la relación interpersonal. Los sujetos pertenecientes a los estatus de aceptación y de moratoria presentan mayor dificultad para gestionarlos o resolverlos, y por lo tanto son más vulnerables ante esta realidad negativa y cotidiana. Los estudiantes, en general, señalan que el contexto social en el que se están educando es negativo y que la educación es la única que les puede ayudar a consolidar valores para no dejarse seducir por este contexto negativo. Esta variable es al parecer la que más condiciona el momento de las relaciones interpersonales que, específicamente en esta realidad educativa, se está desarrollando sólo con algunos sujetos.

El diálogo también es, para los sujetos de los distintos estatus, una demanda para la mejora de las relaciones interpersonales, que al parecer son reducidas en comparación al radio de posibles contactos interpersonales en el aula. Este diálogo necesita de un marco de referencia de normas de convivencia justas, de la presencia de la mediación de los adultos, que no pretenda excluir a los alumnos conflictivos, sino por el contrario puedan integrarlos exitosamente. El diálogo es, para los estudiantes, una forma de recuperar las relaciones dentro del aula. El diálogo puede ser un medio de desarrollo de madurez a partir de la identidad interpersonal.

En síntesis, podría resultar que la alta presencia de sujetos integrados en los estatus de aceptación y de moratoria de bajo perfil incida de un modo considerable en la actitud del profesor hacia los alumnos, en las metodologías que se implementan para

el aprendizaje, en las formas de trabajo en el aula y en la prolongación de conflictos a menudo no resueltos por parte de estos sujetos.

5.3. CONSIDERACIONES FINALES

Conocer los estatus de identidad personal de los estudiantes ha permitido comprender las ideas que tienen los sujetos respecto a la dinámica de la relación educativa en función de su nivel de madurez.

Se ha podido establecer diferencias y semejanzas entre los grupos de madurez respecto a las ideas que tienen, sobre las experiencias personales, las del aula y sus ideales de relaciones humanas.

Considerando la muestra desde los estatus de madurez de identidad personal, hemos podido comprender, en esta realidad en concreto, que la educación recibida, al parecer, no realiza suficientes acciones a favor del logro de madurez de los sujetos. Considerar el estatus de moratoria de bajo perfil dentro de la investigación ha sido un aporte significativo para comprender la realidad de la problemática de las relaciones humanas. Al ser el estatus con más presencia en este establecimiento podría estar influyendo considerablemente en la dinámica de las relaciones y específicamente en las necesidades emocionales que presentan estos sujetos, considerando que presenta rasgos transitorios entre los estatus de cerrazón y de moratoria, es decir, entre un estado de pausa y otro de exploración activa propia de un proceso de crisis personal.

La presencia de estudiante con estatus de logro de madurez ha facilitado comprender la realidad de la relación educativa y sus demandas educativas en una etapa en que finalizan su trayectoria como estudiantes de la ESO. Se ha podido contrastar dichas demandas de calidad frente a las necesidades de aquellos pertenecientes a los estatus inmaduros, los cuales representan la mayoría entre los estudiantes.

Desde la dinámica de las ideas de los sujetos de los distintos estatus, observamos que la relación para desarrollar el proceso educativo en el aula sigue siendo de perfil académico e instructivo. Un currículo que, parece ser, mutila la emoción que provoca la belleza del conocimiento para el espíritu humano curioso, creativo y crítico de su

contexto natural y social, se constituye en un foco potencial que reproduce sujetos pasivos en riesgos de vulnerabilidad ante la contingencia social.

Un currículo y un proyecto educativo basado en el cultivo de las relaciones humanas podrían permitir el desarrollo de una identidad lograda como vástago de las voces provenientes del diálogo del aula participativa, tan demandada en las ideas de los diferentes estatus. Esta condición nos hace pensar que quizás los estudiantes también quieren hacerse responsables del proceso educativo. Con ello el beneficio podría ser longitudinal para reducir la deserción escolar, para la elección y práctica de actividades de ocio, para el llamado vocacional de los estudiantes, para la educación superior, para la sociedad y, finalmente, para las evaluaciones internacionales de la calidad de la educación.

Los alumnos de identidad hipotecada y en estados de exploración, como producto de una educación reproductora de sujetos pasivos, no perciben claramente la relación interpersonal como un agente educador ya que la amistad es la única relación de calidad que tienen los estudiantes y es desarrollada por ellos mismos fuera de contextos formales.

La indiferencia de los profesionales de la educación ante las relaciones humanas que se desarrollan en el aula, podría estar conllevando el abuso de la responsabilidad social que compete a la familia en los resultados relacionales y académicos. Las familias presentan características relacionales singulares desde las que el sujeto se relaciona en el centro escolar. Estas singularidades constituyen la diversidad del aula, por lo que deberían complementarse dentro de un marco referencial de convivencia para desarrollar una nueva forma de relación educativa singular donde se gesta la futura sociedad. Igualmente, pudiera ser que la presencia significativa de sujetos en estados inmaduros afecte negativamente la motivación de los profesionales de la educación. Pero, aun así, aquí podría encontrarse una fuerte carga de razón y un poderoso motivo para organizar un genuino proyecto educativo capaz de implicar a todos los alumnos y poder ayudarlos a experimentar el compromiso con sus decisiones personales, promocionando una autonomía responsable, única vía moral para alcanzar una identidad de logro.

Considerando el conjunto de nuestra investigación y sin ánimo de exhaustividad, presentamos una relación descriptiva de indicadores para el logro de la madurez, a modo de proposiciones generadoras de posible conocimiento y susceptibles, obviamente, de investigaciones ulteriores que puedan confirmar las virtualidades pedagógicas que, desde nuestra interpretación, advertimos.

En el ámbito de la educación informal:

- El diálogo en el interior de la familia se ofrece como promotor del desarrollo de la madurez.
- Las creencias familiares son un área de integración de los sujetos en la sociedad e inciden en el desarrollo de la identidad personal.
- La familia asume el protagonismo en la promoción del valor de la responsabilidad, convirtiéndose en un núcleo clave para el desarrollo de la identidad personal.
- Los modelos configuradores de conductas dentro de la familia producen referentes de identidad personal y afectan al desarrollo de la madurez.
- El cultivo de la amistad proyecta y transmite valores, convirtiéndose en un referente notable de identidad, quizás más acusado cuando no hay otros.
- La amistad es reconocida ordinariamente como una relación educativa por la propia dinámica de sus relaciones.
- El cultivo de la amistad en la vida real puede ser un antídoto contra los riesgos de las relaciones entabladas en el mundo virtual (como la violencia cibernética, por ejemplo), a través de las tecnologías de la comunicación actuales.
- La inexistencia de actividades de ocio de calidad obstruye el desarrollo de la madurez, de la vocación y de la identidad personal.

En el ámbito de la educación formal:

- La calidad de la enseñanza parece influir positivamente en la configuración de la responsabilidad como estudiante.

- La participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, posiblemente, promueve la autonomía y la responsabilidad personal y, probablemente, constituye una fuente capital de motivación.
- La buena relación humana en el interior del aula, que presenta una inequívoca carga emocional, precede al proceso de enseñanza y predispone favorablemente para el aprendizaje.
- La proyección de valores precede y acompaña al proceso de enseñanza, convirtiéndose en un factor clave para el cultivo de la identidad personal.
- La proyección del respeto mutuo genera confianza y diálogo y siembra la posibilidad del desarrollo personal en el seno del grupo.
- La existencia de buenas expectativas por parte del profesor ayuda en el proceso de compromiso, responsabilidad y autonomía.
- El profesor es un modelo adulto inspirador para la configuración de la identidad personal de los alumnos.
- El profesor, al margen de su voluntad, constituye un modelo para el desarrollo de las relaciones humanas.
- El profesor a través de sus prácticas educativas y las formas de trabajo en el aula puede estimular la madurez cognitiva y social de los estudiantes, base para el crecimiento personal.
- El diálogo entre pares, mediado pertinentemente por adultos, estimula los mecanismos cognitivos y afectivos conducentes al desarrollo de la madurez personal.
- El diálogo entre pares, mediado por adultos, es fuente de identidad interpersonal.
- El diálogo entre pares, mediado por adultos, proyecta valores personales.
- Un diálogo, mediado por adultos, permite resolver y aprender a gestionar los conflictos y sus consecuencias emocionales y psicológicas tanto en el agresor como en la víctima, capacidad imprescindible para alcanzar la madurez.
- El diálogo entre pares, mediado por adultos, prepara para el debate social, político y económico, sin el que no cabe la participación social necesaria para una identidad lograda.
- Los debates y los diálogos que se desarrollan en las relaciones civiles cotidianas en que participan los jóvenes ayudan al aprendizaje y al desarrollo de la madurez personal.

- El modelo educativo cooperativo y significativo promueve el diálogo, las relaciones interpersonales, el trabajo cooperativo, y valores como el compromiso, la autonomía y la responsabilidad.
- La integración adecuada y significativa del conocimiento permite comprender los procesos sociales y la estructura social en la que se inserta toda identidad personal.
- La participación de los alumnos en la organización de un marco referencial de convivencia permite el desarrollo de la responsabilidad, del compromiso y la proyección de valores.
- Un espacio educativo inclusivo y participativo promueve la búsqueda de identidad personal, desarrolla la individualidad y la solidaridad de los jóvenes.
- Una educación de calidad y preocupada asimismo por el futuro profesional y económico contribuye al proceso de madurez personal mediante una aproximación a la futura asunción de responsabilidades sociales.
- La estabilidad social y económica que pueda alcanzar un sujeto delimita el momento de emancipación y el deseo de tener una familia en el futuro. El empoderamiento está asociado a las capacidades reales de funcionamiento de la persona.
- Un adulto responsable, esforzado y sabio es un referente para los procesos de identificación necesarios en la etapa adolescente.

Aunque escapa a las pretensiones de esta investigación, no es difícil apercibirse de que, a partir de este conjunto de proposiciones específicas para la indagación sobre el desarrollo de la identidad personal, cabría confeccionar un catálogo de estrategias formativas para los distintos ámbitos, con ánimo transversal o específico de dominio. Con intención sugeridora, sólo apuntamos algunas ideas a este respecto. Convendría, posiblemente, profundizar en pedagogías capaces de integrar estrategias de configuración de la identidad que concilien la exposición a alternativas socio-culturales con la reflexión necesaria sobre las mismas, algo cada vez más frecuente en un mundo interconectado e intercultural como el nuestro; estrategias que propicien la exposición a las crisis de identidad con la perspectiva temporal que tiene todo proceso de construcción de la misma, con especial cuidado de la sensibilidad intergeneracional;

estrategias que faculten para el reconocimiento de la complejidad emocional de las relaciones humanas al mismo tiempo que faciliten la autorreflexión y la toma de decisiones responsable; estrategias que incrementen el apoyo social percibido y promuevan el establecimiento de las propias metas, sabiendo reducir la distancia entre las aspiraciones y los logros reales, especialmente importante en esta etapa de la adolescencia donde han de tomarse decisiones que determinan el futuro.

Posibles líneas futuras de investigación que podrían resultar un aporte para la ampliación de nuestro estudio pueden deducirse de la enumeración de indicadores previa, abriéndose a diferentes posibilidades y áreas concretas de exploración. Cifrando, podrían referirse a la indagación en las relaciones que influyen en la configuración de la identidad personal, ahondando en la perspectiva de los niveles de madurez: estudios de acoso escolar, diversidad en el aula, niveles de participación tanto en el aula como en la unidad educativa, formas de aprendizaje, metodologías de aprendizaje, conocer cómo se desarrolla la relación en la sociedad red, conocer la madurez y las experiencias educativas de los alumnos que inician sus estudios en la universidad. Todas aquellas investigaciones, en suma, donde el estatus de madurez del educando permita acceder a su realidad personal educativa y a sus necesidades y propuestas ante el proceso educativo.

Sería interesante poder ampliar el estudio desde una perspectiva longitudinal de la muestra para comprender el proceso de la identidad personal en desarrollo de los estudiantes. Esto permitiría considerar las ideas de todos los sujetos, no solamente las tendencias más significativas que pueden callar voces de algunos sujetos. Comprender qué provocan en los alumnos los nuevos desafíos personales y contextos educativos sociales en los que comienzan a desenvolverse y cómo influyen en el desarrollo de su madurez personal.

Por otro lado, la riqueza de la utilización del test EOMEIS-2 permite acceder tanto a las dimensiones personales que configuran la identidad personal como a la asignación de estatus, profundizando así en el perfil de madurez de los sujetos.

Desde el análisis individual de los grupos de madurez establecidos, se han observado diferencias intragrupalas entre los estatus de madurez personal de los sujetos que conforman los grupos, particularmente en el más difícil de catalogar, el de

moratoria de bajo perfil. Sería interesante poder profundizar en estas tendencias personales de los sujetos dentro de los grupos, más específicamente en el mencionado anteriormente, para identificar y comprender las ideas de aquellos sujetos que se encuentran más o menos próximos a la madurez.

Finalmente, proyectar una educación basada en las relaciones humanas significaría volver al paradigma original de las relaciones educativas, donde el compromiso y la responsabilidad guían la interpretación personal, el poder de la negociación de las ideas precedentes y originales, así como el cuidado del entorno natural y social, permitiendo de este modo construir en los sujetos una educación moral, un aprendizaje significativo, el bienestar singular de vivir un proceso complejo que enriquece las experiencias vitales personales, recreando una sociedad más capacitada frente a los nuevos desafíos de la globalidad propia de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2002): **Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo**. Madrid: Santillana.

Abad, A. (2012): **Los escenarios de la comunicación**. Madrid: Casus Belis.

Abascal, J. (2003). *El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Trianes y Gallardo (coords.): **Psicología de la educación y del desarrollo**. Madrid: Pirámide.

Adams, G. y otros (1979): *Toward the development of an objective assessment of egoidentity status*. En **Journal of Adolescence**. Nº 8, pp. 223-237.

Adams, G. y otros (1989): **Objective measure of ego identity status: A reference manual**. Utah State University: Laboratory for Research on Adolescence.

Adelson, J. (ed.) (1980): **Handbook of adolescent psychology**. New York: Wiley.

Adler, A. (1947): **Conocimiento del hombre**. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012): **Estudio sectorial de satisfacción de las familias con los centros docentes públicos**. España: Agaeve.

Ahn, N. y otros (2012): *La felicidad de los jóvenes*. En **Papers**. Vol. 97(2), pp. 407-430.

Alanís, L. (coord.): **Debate sobre la ESO: luces y sombras de una etapa educativa**. España: Akal.

Alexander, K. y otros (2003): **On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades**. Nueva York: Cambridge University Press.

Almudena, H. (2002): **Arqueología de la identidad**. Madrid: Akai.

Alonso del Barrio, E. (2015): *Usos y funciones de las redes sociales en los medios nativos y tabletas*. En Fernández, A. (coord.): **Interactividad y redes sociales**. Madrid: ACCI.

Alonso, Luis (1996): *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualizada y acción comunicativa*. En **Revista Internacional de Sociología**. N° 13, pp. 5-36.

Álvarez, J.F. (2003): *Responsabilidad, confianza y modelos humanos*. En **Isegoría: Revista de filosofía moral y política**. N° 29, pp. 51-68.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003): **Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología**. México: Paidós.

Amstrong, T. (1999): **Las inteligencias múltiples en el aula**. Buenos Aires: Manantial.

Ander-Egg, E. (1986): **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**. México: El Ateneo.

Anderson, C. (1982): *The search for school climate. A review of research*. En **Review of Educational Research**. Vol. 52(3), pp. 368-420.

Anguera, M.T. (1985a): *Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 3, N° 6, pp. 127-144. Madrid.

Anguera, M.T. (1985b): **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid: Cátedra.

Anguera, M.T. (1987): **Investigación cualitativa**. Madrid: MEC.

ANPE (2013): **Defensor del profesor. Estadísticas 2012-2013**. España: ANPE.

ANPE (2014): **Memoria estatal del defensor del profesor**. España: ANPE.

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006): **A cada cual con su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente**. Buenos Aires: Katz.

Apfeldorfer, G. (2005): **Las relaciones duraderas amorosas, de amistad y profesionales**. Barcelona: Paidós.

Appiah, K. (2007): **La ética de la identidad**. Buenos Aires: Katz.

Aranzueque, G. (ed.) (1997): **Horizontes del relato: Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur**. Madrid: Cuaderno Gris.

Arber, S. y Ginn, J. (1996): **Relación entre género y envejecimiento**. Madrid: Narcea.

Archer, M. (2009): **Teoría social realista: el enfoque morfogenético**. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Arcila, C. (2011a): **La presentación del sí-mismo en los entornos virtuales. Comunicación, identidad y alteridad en chats, blogs y redes sociales**. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Arcila, C. (2011b): *Análisis comparativo de la presentación personal virtual en diferentes espacios de interacción*. En **Fonseca Journal of Communication**. Nº 3, pp. 153-169.

Arendt, H. (1993): **La condición humana**. Barcelona: Paidós.

Ariño, A. (2002): *La patrimonialización de la cultura y sus paradojas en la sociedad del riesgo*. En García (ed.): **¿Más allá de la modernidad?: las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías**. España: CIS.

Ariño, A. (2009): *La patrimonialización de la cultura y sus paradojas*. En Gatti y otros (eds.): **Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento**. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Aristizábal, P. (2012): **El solipsismo y las relaciones de intersubjetividad. Análisis fenomenológico del as experiencias del otro**. Colombia: San Pablo.

Aristóteles (2011): **Metafísica**. Madrid: Gredos. Publicación original de 384-322 a.C.

Ariza, M. y De Olivera, O. (2001): *Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición*. En **Revista Papeles de Población**. Vol. 7, Nº 28, pp. 9-39. México.

Arnaiz, P. y Garrido, C. (1999): *La atención a la diversidad desde la programación de aula*. En **Revista Interuniversitaria del Profesorado**. Nº 36, pp. 107-121.

[Arranz, E.](#) (1989): **Psicología de las relaciones fraternas**. Barcelona: Herder.

Arregi, A. y otros (2009): **Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado**. País Vasco: IVEI.

Arregui, J. y Basobrí, M. (1999): *Identidad personal e identidad narrativa*. En **Revista Thémata**. Nº 22, pp.17-31.

Arteaga, L. y otros (2004): **Habilidades de autonomía personal y social**. Barcelona: Altamar.

Ausubel, D. y otros (1993): **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas. Publicación original de 1968.

Ávila, R. (1999): **Identidad y tragedia: Nietzsche y la fragmentación del sujeto**. Barcelona: Crítica.

Bach, E. (2008): **La asertividad para gente extraordinaria**. Barcelona: Plataforma.

Baena, A. y otros (2014): *Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física*. En **CCD Cultura, Ciencia y Deporte**. Año 10, Vol. 9, Nº 26, pp. 119-128.

Báez, J. y de Tudela, P. (2009): **Investigación cualitativa**. Madrid: ESIC. 2ª ed.

Bagú, S. (1982): **Tiempo, realidad social y conocimiento**. México: Siglo XXI.

Balbi, J. (2004): **La mente narrativa: Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal**. Buenos Aires: Paidós.

Ballester, D. (2013): **La investigación en el aula de secundaria**. Galicia: Junta de Galicia.

Ballester, M. (2012): *El grupo como espacio de desarrollo del conocimiento humano. Una reconstrucción del concepto de aprendizaje colaborativo entre adultos desde una perspectiva social*. En **Cuestiones Pedagógicas**. Nº 21, pp. 249-275.

Ballesteros, B. (coord.) (2014): **Taller de investigación cualitativa**. Madrid: UNED.

Banco Mundial (2007): **Informe sobre el desarrollo mundial 2007**. Washington, D.C., Estados Unidos: Banco Mundial.

Barajas, M. (2000): *La educación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a principios del siglo XXI*. Ponencia presentada en **II Seminario Interdisciplinario Ciencia, Tecnología, Naturaleza, Cultura**. Universidad de Barcelona.

Barberá, E. (1998): **Psicología del género**. Barcelona: Ariel.

Barbour, R. (2013): **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Bardin, L. (2002): **Análisis de contenido**. Madrid: Akal. 3ª ed.

Bauman, Z. (2000): **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2001): **La posmodernidad y sus descontentos**. Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2002): **La cultura como praxis**. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2007): **Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre**. Barcelona: Tusquets.

Bauman, Z. (2009): **Ética posmoderna**. Madrid, Siglo XXI.

Bautista, A. (1994): **Las nuevas tecnologías en la capacitación docente**. Visor. Madrid.

Bautista, A. (2004): *Calidad de la educación en la sociedad de la información*. En **Revista Complutense de Educación**. Vol. 15, Nº 2, pp. 509-520.

Beguín, A. (1981): **El alma romántica y el sueño**. México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003): **La individualización**. Barcelona, Paidós.

Bellah, R. y otros (1990): **Hábitos del corazón**. Madrid: Alianza.

Belmonte, M. (2011): **Enseñar a investigar. Libro del alumnado**. Barcelona: Mensajero.

Beltrán, F. (2000): **Hacer pública la escuela**. Santiago de Chile: LOM.

Beltrán, J. y Bueno, J. (eds.) (1995): **Psicología de la educación**. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Benito, A. (2007): *La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 43, Nº 7, pp. 1-11.

Benito, M.P. y otros (2009): **Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)**. España: CEPE.

Bennion, L. y Adams, G. (1986): *A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents*. En **Journal of Adolescent Research**. Vol. 1, Nº 2, pp. 183-198.

Berger, P. y Luckman, T. (2006): **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergua, J. (1968): **Diálogos de Platón Vol. I y II**. Madrid: Ibéricas.

Berkeley, G. (1992): **Tratado sobre los principios de la naturaleza humana**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1710.

Berlanga, I. (2011): *Redes sociales y entretenimiento. Una apuesta hacia el verdadero ocio peligroso*. En García G., (dir): **Actas del II Congreso Internacional La sociedad digital. Espacios para la interactividad y la inmersión**. España: Icono.

Berlin, I. (2004): **Sobre la libertad**. Madrid: Alianza.

Bermejo, B y Fernández, J. (2010): *Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía*. En **Revista de educación inclusiva**. Vol. 3, Nº2, pp. 65-76

Bermejo, M.R. y otros (2014): *Pensamiento científico-creativo y rendimiento académico*. En **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. Vol. 1, Nº 1, pp. 64-72.

Bermeosolo, J. (2007): **Psicología del lenguaje. Fundamento para educadores y estudiantes de pedagogía**. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Bernad, J.A. (1994): *El constructivismo en la LOGSE: Condiciones e instrumentos para su aplicación en las aulas*. En **Revista de Psicología General y Aplicada**. Vol. 47. Nº 1. pp. 79-87.

Bernal, A. (1999): **Identidad y cambio en la educación ante el tercer milenio**. Sevilla: Kronos.

Bernal, A. (2000): **Tendencias educativas hoy**. Sevilla: Kronos.

Bernal, A. (2003): *El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos*. En **Revista Española de Pedagogía**. Año LXI, Nº 225, pp. 243-261.

Bernal, A. (2003): *La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias*. En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 15, pp. 129-160.

Bernal, A. (2005): *Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible*. En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 17, pp. 97-128.

Bernal, A. (2013): *Cambio social, desarrollo neurocientífico y nuevas pedagogías potenciadoras de la individuación*. En **Revista Estudios de Juventud**. Nº 103, pp. 109-124.

Bernal, A. (2014): *Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. En **Revista de Educación**. Nº 363, pp. 384-411.

Bernal, A. (2014): *La función de la educación para la creación de las capacidades centrales*. En **Revista EDETANIA**. Nº 46, pp. 123-140.

Bernal, A. (coord.) (2002): **Persona, currículum y postmodernidad**. Barcelona: PPU.

Bernal, A. (ed.) (2010): **Educación e identidad nuevos desafíos**. Barcelona: PPU.

Bernal, A. y Gonçalves, T. (2008): *Identidade narrativa e plasticidade cerebral: Algumas propostas pedagógicas*. En **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Vol. 42 (1), pp. 27-43.

Bernal, A. y Nico, T. (2006): *Nuevo enfoque pedagógico a partir de la plasticidad y de la narratividad*. En **Bordón**. Vol. 58, Nº 2, pp.155-167. Madrid.

Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009): *Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado*. En **Revista de pedagogía**. Vol. 61, Nº3, pp. 19-32.

Bernal, A. y Velásquez, M. (1989): **Técnicas de investigación educativa**. Sevilla: Alfar.

Bernete, F. (2010): *Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital*. En **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"**. Vol. 3, Nº. 1, pp. 59-79.

Berra, M. y Dueñas, R. (2008): *El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales*. En **Xihmai**. Vol. 3, Nº 5, pp. 1-7.

Bertolero, A. (2008): **El límite del lenguaje: la filosofía de Heidegger como teoría de la enunciación**. Buenos Aires: Biblos.

Bertrand, J.P. y otros (1992): *Techniques for analyzing focus group data*. En **Evaluation Review**. Vol. 16, Nº 2, pp. 198-209.

Bess, J. (ed.): **Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively**. London: The Johns Hopkins University Press.

Beuchot, M. (2009): **Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación**. México: UNAM. 4ª ed.

Beuchot, M. (2013): **Interculturalidad y derechos humanos**. México: Siglo XXI. 1ª ed., 2ª reimp.

Bishop, S. (2008): **Desarrolle su asertividad**. Barcelona: Gedisa. 3ª ed.

Bisquerra, R. (2001): **Educación emocional y bienestar**. España: CISS/Praxis.

Bisquerra, R. (2008): **Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional**. Madrid: Wolters Kluwer.

Bittman, M. y otros (2009): *Intimate connections: the impact of the mobile phone on work/life boundaries*. En Goggin y Hjorth: **Mobile Technologies: From Telecommunications to Media**. UK: Routledge.

Blakemore, S. y Frith, U. (2007): **Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación**. Barcelona, Ariel.

Blakemore, S. y Frith, U. (2011): **Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación**. Barcelona: Ariel

Blaya, C. (2006): *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. En **Revista de Educación**. Nº 339, pp. 293- 315. España.

Blumer, H. (1982): **El interaccionismo simbólico: perspectiva y método**. Barcelona: Hora.

BOE (1970): **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BOE (1978): **Constitución Española**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BOE (1990): **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BOE (2006): **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BOE (2008): **Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

BOE (2013): **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

Bogdan, R. y Bilken, S. (2007): **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon. 5ta. ed.

Bohórquez, C. (2014): *Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales*. En **Revista Colombiana de Psicología**. Vol. 23, N° 2, pp. 325-338.

Bolívar, A. (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE.

Bolívar, A. (1999): **Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria**. Bilbao: Mensajero.

Bolívar, A. (2000): *Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad*. En **Revista Española de Pedagogía**. N° 216, pp. 253-274.

Bolívar, A. (2001): **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002): *“¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 4, N°. 1, pp. 1-26.

Bolívar, A. (2004): *La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad*. En **REICE**. Vol. 2, N° 1 pp. 1-22.

Bolívar, A. (2006a): *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. En **Revista de Educación**. N° 339, pp. 119-146.

Bolívar, A. (2006b): **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. España: Aljibe.

Bolívar, A. (2007): *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*. En **Estudios sobre Educación**. N° 12, pp. 13-30.

Bolívar, A. (2008): *El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior*. En **Revista de Docencia Universitaria**. N° 2, pp. 1-23.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006): *La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. En **Forum: Qualitative Social Research**. Vol. 7, N° 4, art. 12.

Bolívar, A. y otros (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo**. Granada: Grupo Force.

Bolívar, A. y Rodríguez, J.L. (2002): **Reformas y Retórica. La reforma educativa de la LOGSE**. Málaga: Aljibe.

Borobio, D. (2003): *Familia e interculturalidad. Importancia cultural de la familia en la sociedad actual*. En **Revista de Ciencias y Orientación Familiar**. N° 26, pp. 9-30.

Bourdieu, P. (1973): *Cultural reproduction and social reproduction*. En Brown: **Knowledge, education and cultural change**. Londres: Tavistock.

Bourdieu, P. (2000): **Cuestiones de sociología**. Madrid: Istmo.

Bourdieu, P. (2003): **Capital cultural, escuela y espacio social**. Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2003): **Pensamiento y acción**. Argentina: Libros del Zorzal. 3ª ed.

Bourdieu, P. (2009): **Los herederos, los estudiantes y la cultura**. Argentina: Siglo XXI. 2ª ed.

Bowlby, J. (1969): **Attachment and loss**. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982): **Costruzione e rottura dei legami affettivi**. Milán: Cortina.

Bowlby, J. (1989): **Una base sicura**. Milán: Cortina.

Brecher, M. y Harvey, F. (eds.) (2002): **Evaluating methodology in international studies**. USA: University of Michigan Press.

Brent, G. (1976): **Sentido y existencia. Homenaje a Paul Ricoeur**. Navarra: Verbo Divino.

- Brinkmann, S. (2013): **Qualitative interviewing. Understanding qualitative research**. USA: Oxford University Press.
- Brizendine, L. (2010a): **El cerebro femenino**. Barcelona: RBA. 15ª ed.
- Brizendine, L. (2010b): **El cerebro masculino**. Barcelona: RBA.
- Bronfenbrenner, U. (1987): **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- Brown, R. (1973): **Knowledge, education and cultural change**. Londres: Tavistock.
- Bruner, J. (1969): **Hacia una teoría de la instrucción**. México: UTEHA.
- Bruner, J. (1972): **El proceso de la educación**. México: UTEHA.
- Bruner, J. (1985): **En busca de la mente: ensayo de autobiografía**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1988): **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1989): **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991): **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1999): **Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000): **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003): **La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2003): **La importancia de la educación**. Barcelona: Paidós.
- Brunner, E. y Huber, G. (1989): **Interaktion und Erziehung**. Weinheim: Beltz.
- Buendía, L. y otros (1999): **Modelos de análisis de la investigación cualitativa**. Sevilla: Alfar.
- Bueno, M.R. y Garrido, M.A. (2012): **Relaciones interpersonales en la educación**. Madrid: Pirámide.
- Büler, C. (1964): **El niño y su familia. Técnica de exploración familiar**. Buenos Aires: Paidós.
- Bund, A. (2008): *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. En **La Peonza: Revista de Educación Física para la paz**. Nº 3, pp. 3-12.

Burr, W. y otros (1988): *Epistemologías que conducen a explicaciones primarias en la ciencia de familia*. En **Family Science Review**. Vol. 1(3), pp. 185-210.

Buxarrais, R. y otros (2004): *Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes ente los 12 y los 16 años*. En **Apuntes de Psicología**. Vol. 22, Nº1, pp.13-23

Buxarrais, R y Escudero, A (2014): **La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética**. Barcelona: Universitat Barcelona.

Cabero, J. y Romero, P. (2004): **Nuevas tecnologías en la práctica educativa**. Granada: Arial.

Cáceres, P. (2003): *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. En **Psicoperspectivas**. Vol. II, pp. 53-82. Valparaíso, Chile.

Caballé A. (1987): *Figuras de la autobiografía*. En **Revista de occidente**. Pp. 73-75, 103-119.

Cäis, J. y otros (2014): **Investigación cualitativa longitudinal**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cala, C. y otros (2009): *Evolución de la perspectiva de género en psicología*. En **Revista Mexicana de Psicología**. Vol. 26, Nº 1, pp. 91-101. México.

Caldwell, R y otros (1988): *The relationship of ego identity and social network structure in young men and women*. En *Journal of Adolescence*. Vol. 12, Nº 3, pp. 309-313.

Calero, J. y otros (2009): *Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante*. En **Cuadernos Económicos del ICE**. Vol. 78, pp. 281-311.

Callejo, J. (2001): **El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Ariel.

Callejo, J. (coord.) (2009): **Introducción a las técnicas de investigación social**. Madrid: Ramón Areces.

Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2007): **El espejismo de la educación ambiental**. Madrid: Morata.

Camacho, A. (2000): **La educación permanente en los movimientos sociales. Los procesos de participación ciudadana**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Camacho, J.M. y Gallardo, P. (2004): *Inmigrantes extranjeros en España: El derecho a acceder a la educación*. En *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*. Nº 11, pp. 237-264.

Campos, J. (2005): *El miedo en la interacción profesor-alumno*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 37, Nº 1, pp. 2-14.

Camps, V. y Giner, S. (2008): **Manual de Civismo**. Barcelona: Ariel.

Canda, F. (2008): **Diccionario de pedagogía y psicología**. Madrid: Cultural.

Cándido, R. y Palacio, I. (1999): **Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)**. Valencia: Universidad de Valencia.

Cano, E. (2005): **Cómo mejorar las competencias de los docentes**. Barcelona: Graó.

Cañal, P. y otros (1997): **Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa**. Sevilla: Díada.

Cardenal, V. (1999): **El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal**. Málaga: Archidona.

Carrasco, G. (2008): **Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo**. Perú: CIES.

Casado, A. (1990): **La escuela y la educación del pensar**. Madrid: Escuela Universitaria Santa María de Formación del Profesorado de EGB.

Casado, A. (2010): **Aprender a ser maestro**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Casco, F. (2003): **Ideas y representaciones sociales de la adolescencia**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Castanyer, O. (2010): **La asertividad: expresión de una sana autoestima**. España: Desclée de Brouwer. 32ª ed.

Castel, R. (1980): **La sociedad psiquiátrica avanzada**. Barcelona: Anagrama.

Castel, R. (1984): **La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post análisis**. Barcelona: Anagrama.

Castells, M. (2001a): **La era de la información. Vol. 1: La sociedad red**. España: Alianza. 2ª ed.

Castells, M. (2001b): **La era de la información. Vol. 3: Fin del milenio**. España: Alianza. 3ª ed.

Castells, M. (2003): **La era de la información. Vol. 2: El poder de la identidad**. España: Editorial. 2ª ed.

Castells, M. (2009): **Comunicación y Poder**. Madrid: Alianza.

Catalán, R. y Egaña, M.L. (2011): **Valores, sociedad y educación: una mirada desde los actores**. Santiago de Chile: LOM.

Cataluccio, F.M. (2006): **Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo**. Madrid, Siruela.

Cebotarev, N. (2002): *Las nuevas tendencias de investigación sobre familia*. Conferencia en el **Programa de Desarrollo Familiar**. Manizales: Universidad de Caldas.

Cebotarev, N. (2008): **Una visión crítica y política de familia y desarrollo: El legado de Nora Cebotarev**. Manizales: Universidad de Caldas.

Cerda, A.M. y otros (2004): **El complejo camino de la formación ciudadana**. Santiago de Chile: PIIIE.

Chacón, Y. (2005): *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. En **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**. Vol. 5, N° 1, pp. 1-30.

Chardin, T. (1965): **El fenómeno humano**. Madrid: Taurus.

Chárriez, M. (2012): *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. En **Revista Griot**. Vol. 5, N° 1, pp. 50-67.

Cia, D. (2001): *Wittgenstein: La posibilidad del juego narrativo*. En **Revista A Parte Rei**. N° 16, pp. 1-5.

Cioran, E.M. (1998): **Ese maldito yo**. Barcelona: Tusquets. 4ª ed.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000): **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass.

Clotet, J. (1994): *Identidad Personal y yo moral en David Hume*. En **Revista Telos**. Vol. III, N° 2, pp17-28.

Cohen, L. y Manion, L. (1990): **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla.

Colás, M. y Buendía, L. (1998): **Investigación educativa**. Sevilla: Alfar. 3ª ed.

Colegio 24hrs (2004): **Heráclito**. Argentina: 24horas.

Coleman, J. (1980): **The nature of adolescence**. London: Methuen.

Coleman, J. y otros (1966): **Inequality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Colom, A. (coord.) (2008): **Teorías e instituciones contemporáneas de la educación**. Barcelona: Ariel. 7ª ed.

Colom, A. y otros (2010): *Violencia, convivencia y educación. Claves para la intervención pedagógica en la escuela*. En **Revista de Investigación en Educación**. N° 8, pp. 6-23.

Comas, D. (2007): **Las políticas de juventud en la España democrática**. Madrid: Injuve.

Comas, D. (2011): *¿Por qué son necesarias las políticas de juventud?* En **Revista de Estudios de Juventud**. N° 94, pp. 11- 27.

Conway, M. y Pleydell-Pearce, C. (2000): *The Construction of autobiographical memory in the self-memory*. En **Psychological Review**. Vol. 107, N° 2, pp. 261-288.

Coombs, P. (1985): **La crisis mundial en la educación, perspectivas actuales**. Madrid: Santillana.

Coraggio, J.L. (1991): **Participación popular y vida cotidiana**. Ecuador: Centro de Investigaciones Ciudad.

Cordero, J. y otros (2014): *La repetición de curso y sus factores condicionantes en España*. En **Revista de Educación**. N° 365, pp. 12-37. España.

Cornejo, Marcela (2006): *El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. En **Revista Psykhe**. Vol. 15, N° 1, pp. 95-106.

Cornejo, Marcela (2008): *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*. En **Revista Psykhe**. Vol. 17, N° 1, pp. 29-39.

Cote, J y Allahar, A. (1994): **Generation on hold: Coming of age in the twentieth century**. Toronto: Stoddart.

Crespo, E. y otros (2013): *Determinantes de la desigualdad educativa en España*. Trabajo presentado en **Encuentro de Economía Pública. Estado del bienestar: sostenibilidad y reformas**. Sevilla.

Crick, F. (1994): **La búsqueda científica del alma: una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI**. Madrid: Debate.

Crook, C. (1998): **Ordenadores y aprendizaje colaborativo**. Morata. Madrid.

CTS (ed.) (2005): *Conclusiones del Sexto Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología*. En **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Vol. 2., N° 4, pp. 203-222.

Cuadrado, T. (2008): **La enseñanza que no se ve**. Madrid: Narcea.

Cuenca, M. (1998): *La intervención educativa en ocio y tiempo libre*. En Pantoja (coord.): **Nuevos espacios en la educación social**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Damasio, A. (2001): **La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia.** Madrid: Debate.

Damasio, A. (2005): **En busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.** Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010): **Y el cerebro creó al hombre.** Barcelona: Destino.

Davidson, R. (2012): **El perfil emocional de tu cerebro: Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones.** Barcelona: Destino.

Day, C. (2006): **Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores.** Madrid: Narcea.

Day, C. y Gu, Q. (2012): **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.** Madrid: Narcea.

De Bellis, M.D. (2001): *Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence.* En **Cerebral Cortex.** Vol. 11(6), pp. 552-557.

De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005): *Educación para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social.* En **Revista Complutense de Educación.** Vol. 16, Nº 1, pp. 107-124.

De Puelles, M. (2000): *La LOGSE en el contexto de las reformas escolares.* En Fundación Hogar del Empleado: **Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE.** Madrid: Santillana.

De Puelles, M. (2004): *Los cambios legislativos.* En **Aula de Innovación Educativa.** Nº 130, pp. 11-13.

De Salas, J. y Martín, F. (comp.) (1998): **David Hume.** Madrid: Complutense.

De Santiago, L. (2000): **F. Nietzsche. Escritos sobre retórica.** Madrid: Trotta.

Deci, E. y otros (1997): *Self-determined teaching: Opportunities and obstacles.* En Bess (ed.): **Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively.** London: The Johns Hopkins University Press.

Dede, C. (comp.) (2000): **Aprendiendo con tecnología.** Paidós. Barcelona.

Defensor del pueblo (2007): **Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000).** Madrid: Defensor del pueblo.

Del Barrio, C. (2002): *Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado.* **Revistas Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social.** Nº 10, pp. 303-318.

- Delpino, M. (dir.) (2010): **Adolescentes de hoy: aspiraciones y modelos**. Madrid: Liga Española de la Educación.
- Delpino, M. (dir.) (2013): **Vivir la adolescencia en tiempos de crisis**. Madrid: Liga Española de la Educación.
- Deming, W. (1998): **La nueva economía para la industria, el gobierno y la educación**. Madrid: Díaz de Santos.
- Denzin, N. (1989): **Interpretive biography**. California: SAGE.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013): **Manual de investigación cualitativa: las estrategias de investigación cualitativa. Vol. 3**. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.) (2012a): **Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa. Vol. 1**. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.) (2012b): **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. USA: SAGE.
- Derek, E. y Neil, M. (1994): **El conocimiento compartido**. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2002): **Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación**. Madrid: Morata. 5ª ed. Publicación original de 1916.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010): **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: McGraw Hill. 3ª ed.
- Diels, H. y Kranz, W. (eds.) (1972-74): **Die Fragmente der vorsokratiker: griechisch und deutsch**. Dublin: Weidmann. 17ª ed. Publicación original de 1903.
- Dilthey, W. (1986): **Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia**. Madrid: Revista de Occidente. Publicación original de 1883.
- Dilthey, W. (2000): **Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica**. Madrid: Istmo. Publicación original de 1890.
- Doidge, N. (2008): **El cerebro se cambia a sí mismo**. Madrid: Aguilar.
- Domingo, J. (2008): *El aprendizaje cooperativo*. En **Cuadernos de trabajo social**. Nº 21, pp. 231-246.
- Domingo, J.M. (2005): **La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dorado, G. (2011): *Características del aprendizaje cooperativo en la ESO*. En **Revista Digital de Educación Física**. Nº 9, pp. 43-57.

Doyle, W. (1986): *Classroom Organization and Management*. En Wittrok (ed.): **Handbook of Research on Teaching**. Nueva York. Macmillan Publishing Co. 3ª ed.

Driscoll, M. y otros (1989): **Cómo organizar la clase**. Madrid: CEAC.

Dubar, C. (2002): **La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación**. Barcelona: Bellaterra.

Dunbar, R. (2010): *¿Cuántos amigos podemos tener?* En **Revista de difusión de la investigación**. Nº 67, pp. 102-107.

Dunn, J. (1986): **Hermanos y hermanas: amor, envidia y comprensión**. Madrid: Alianza.

Durisotti, J.J. (2008): *Responsabilidad*. En **Revista de Antiguos Alumnos del IEEM**. Año 11, Nº 5, pp. 12-14.

Echeta, G. (1988): **El mundo adulto en la mente de los niños: la comprensión infantil de las relaciones de intercambio**. Madrid: MEC.

Echeverría, J. (1987): **Análisis de la identidad**. Barcelona: Juan Granica.

Echeverría, R. (2007): **Ontología del lenguaje**. Buenos Aires: Juan Granica.

Edelman, W. (1993): **Lernpsychologie**. Weinheim: Beltz, 3ª ed.

Eisner, E. (1998): **El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós.

Elzo, J. (2000): **El silencio de los adolescentes: Lo que no cuentan a sus padres**. Madrid: Temas de Hoy.

Elzo, J. (coord.) (2002): **Los valores de los vascos y navarros ante el nuevo milenio: tercera aplicación de la encuesta europea de valores (1990, 1995, 1999)**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Emerson, R. (2009): **Confianza en uno mismo**. España: Gadir. Publicación original de 1841.

Emilce, F. y Duica, W. (2009): **Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción**. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Epstein, A. (2009): **Ethos and Identity**. New Jersey: Transaction Publishers. 2ª ed.

Erickson, E. (1972): **Sociedad y adolescencia**. México: Siglo XXI.

Erikson, E. (1956): *The program of ego identity*. En **Journal of the American Psychoanalytic Association**. Nº 4, pp. 56- 121.

Erikson, E. (1964): **Insight and responsibility**. New York: W. W. Norton.

Erikson, E. (1992): **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus. 3ª reimp. Publicación original de 1968.

Escalante, E. y Páramo, M. (comps.) (2011): **Aproximación al análisis de datos cualitativos**. Argentina: Universidad del Aconcagua.

Erickson, F. (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock (ed.): **La investigación de la enseñanza**. Madrid: Paidós.

Escámez, J. (1996): *Una propuesta de educación en valores en el nivel de secundaria*. En **Revista interuniversitaria de formación de profesorado**. Nº 25, pp 21-35.

Escámez, J. (2004): *La educación para la promoción de Derechos Humanos de la Tercera Generación*. En **Encuentros sobre educación**. Nº5, pp 81-100.

Escámez, J. (2010): *Finalidades del sistema educativo*. En **Anals de la Real Academia de Cultura Valenciana**. Nº 85, pp 195-216.

Escobar, R. y Román, H. (2011): *La presentación del yo en el ciberespacio: un análisis de las autodefiniciones personales en blogs y redes sociales*. En **Revista de Psicología Social**. Vol. 26(2), pp. 207-222.

Escudero, J.M. (2002): **La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?** Barcelona: Ariel.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012): *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?* En **Revista de Educación**. Número extraordinario, pp. 174-193.

Escudero, J.M. y otros (2013): **Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad**. Murcia: Diego Marín.

Escudero, J.M. (2014): *La LOMCE, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y la autonomía de los centros*. En **Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Vol. 22, Nº 2, pp. 17-20.

Esparza, D. (2012): *Crisis de identidad y revolución digital*. En **Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital**. Vol. 1, Nº 1, pp. 77-85.

Estramiana, L. (ed.) (2003): **Fundamentos sociales del comportamiento humano**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Etxeberria, X. (1997): **Ética de la diferencia**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Extremera, N. y otros (2010): *Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria*. En **Ansiedad y estrés**. Vol. 16(1), pp. 47-60.

- Fabelo, J. (2004): **Los valores y sus desafíos actuales**. Cuba: Libros en red.
- Fàbregues, S. y Paré, M.H. (2008): **El grupo de discusión y la observación participante en psicología**. Barcelona: UOC.
- Fainholc, B. (2011): *Un análisis contemporáneo de Twitter*. En **RED: Revista de Educación a Distancia**. Nº 26, pp. 1-12.
- Fau, M. (2010): **Sigmund Freud. Clásicos resumidos**. Argentina: La Bisagra.
- Feito, R. (2002): **Una educación de calidad para todos: reforma y contra-reforma educativas en la España actual**. Madrid: Siglo XXI.
- Fensterheim, H. (2010): **No diga sí, cuando quiera decir no**. Barcelona: DeBolsillo.
- Fernández, A. (coord.) (2015): **Interactividad y redes sociales**. Madrid: ACCI.
- Fernández Batanero, J (2005): *Inmigración y educación. En contexto andaluz, un desafío educativo*. En **El Guiniguada**. Nº 14, pp. 91-105.
- Fernández, F. (coord.) (2007): **Sociología de la educación**. Madrid: Pearson.
- Fernández, I. (1999): **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid: Narcea.
- Fernández, J.J. y Rodríguez, J.C. (2008): *Los orígenes del fracaso escolar en España: un estudio empírico*. En **Mediterráneo Económico**. Nº 14, pp. 323-349.
- Fernández, J.L. (1991): **Jovellanos: Antropología y teoría de la sociedad**. Madrid: UPCO.
- Fernández, M. (2004): **La escuela a examen**. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. y otros (2008): *¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado*. En **Revista de Educación**. Nº 345, pp. 157-181, España.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995): **La interacción social en contextos educativos**. España: Siglo XXI.
- Ferrández, R. y Sánchez, L. (2014): *Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado*. Vol. 20, Nº 1, pp. 1-20.
- Ferrarotti, F. (1983): **Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Librairie de Méridiens.
- Filloux, J.C. (1994): **Durkeim y la educación**. Buenos Aires. Pedagogos.
- Fisher, G. (1990): **Psicología Social: conceptos fundamentales**. Madrid: Narcea.

- Fiske, S. y Taylor, S. (1991): **Social Cognition**. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Fize, M. (2007): **Los adolescentes**. México: FCE.
- Fletcher, A. y otros (2004): *Parental influences on adolescent problem behavior: revisiting stattin and kerr*. En **Child Development**. Nº 75, pp. 781-796.
- Flick, U. (2012): **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata. 3ª ed.
- Flick, U. (2014): **La gestión de la calidad en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015): **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata.
- Flores, E. (2011): *La evolución de la familia*. En **Almenara. Revista Extremeña de Ciencias Sociales**. Nº 3, pp. 1-5.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010): *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 12, Nº 1, pp. 1-21.
- Fontana, A. y Prokos, A. (2007): **The interview: from formal to postmodern**. California: Left Coast Press.
- Fontana, D. (1995): **La disciplina en el aula: gestión y control**. Buenos Aires: Santillana.
- Fortunati, L. (2002): *Pretense of intimacy in France*. En Katz y Aakus (eds.): **Perpetual Contact: mobile communication, private talk, public performance**. UK: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1994): **Dits et écrits, 1954-1988**. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1995): **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2005): **La hermenéutica del sujeto**. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2012): **Vigilar y castigar**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original de 1975.
- Freire, E. (2006): **Mileuristas. Retrato de la generación de los 1000 euros**. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2003): **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007): **La educación como práctica de la libertad**. España: Siglo XXI. Publicación original de 1967.
- Freud, S. (2011): **La interpretación de los sueños**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1899.

Friedman, P. y Naville, P. (1985): **Tratado de sociología del trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª reimp.

Fromm, E. (2008): **El miedo a la libertad**. Barcelona: Paidós.

Fuertes, J. (2011): *Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 14, Nº 2, pp. 115-126.

Fuertes, J. y otros (2001): *Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia*. En **Revista de Psicología General y Aplicada. Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología**. Vol. 54, Nº 3, pp. 531-546.

Fullan, M. (2002): **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.

Furman and other (1979): *Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age socialization*. En **Child Development**, 1979, Nº50. Pp. 915-922.

Fundación Ecoem (2006): **Leyes educativas LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE**. Sevilla: Fundación Ecoem.

Fundación Hogar del Empleado (2000): **Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE**. Madrid: Santillana.

Gadamer, H. (2012): **Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme. Publicación original de 1960.

Gairín, J. y Casas, M. (coords.) (2003): **La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad**. Barcelona: CissPraxis.

Galeote, M. (2002): **Terapia de aceptación y compromiso: un tratamiento conductual orientado a los valores**. Madrid: Pirámide.

Galimberti, U. (2002): **Diccionario de psicología**. México: Siglo XXI.

Gallardo, P. y Camacho, J. (2004): **Teorías del aprendizaje y educación**. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social Universidad de Sevilla.

Gallardo, P. y Gallardo, J.A. (2010): **La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo**. Sevilla: Wanceulen.

Gallego, D. (2013): **Respeto y prosperidad**. Zaragoza: Documentos de Trabajo FUNCAS.

Gallego, P. y Gándara, F. (2013): **El cambio comienza en ti**. Barcelona: Destino.

Gallero, J.L. y López, C. (eds.) (2009): **Heráclito: Fragmentos e interpretaciones**. Madrid: Árdora.

Gamboa, A. (2011): *Los valores de los estudiantes de secundaria*. En **Letras jurídicas: Revista de los investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas**. Nº 24, pp. 1-16.

García F., M. y otros (comps.) (2010): **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza. 3ª. ed. rev., 5ª reimp. Publicación original de 1987.

García G., F. (dir): **Actas del II Congreso Internacional La sociedad digital. Espacios para la interactividad y la inmersión**. España: Icono.

García, D. y otros (1995): **¿Satisface la LOGSE las demandas educativas de la sociedad actual?** Valencia: Universitat Jaume I.

García, J.L. (2006): **La máquina de la educación, preguntas y respuestas sobre el sistema educativo**. Barcelona: Ariel.

García, J.M. (ed.) (2002): **¿Más allá de la modernidad?: las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías**. España: CIS.

García, M. (2001): **Ensayo sobre la vida**. Madrid. Encuentro. Publicación original de 1935.

García, M. y Peralbo, M. (2001): *La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos*. En **Infancia y aprendizaje**. Vol. 21(2), pp. 165-180.

García, P. (2005): **Identidad de Género: modelos explicativos**. Universidad de Huelva: Escritos de Psicología.

García, T., y Pintrich, P. (1993): *Selfschemas, motivational strategies and selfregulated learning*. Comunicación presentada en el **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Atlanta, April 12-16.

García-Valcárcel, A. (1993): *Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario*. En **Revista Española de Pedagogía**. Nº 194, pp. 27-53.

Gardner, H. (2005): **Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós. Publicación original de 1983.

Gargallo, B. (2000): **Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación**. Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, P. y otros (2010): *Adaptación de los métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de los alumnos*. Ponencia presentada en **XVI Jornadas de enseñanza universitaria de la informática**. Santiago de Compostela.

Garza, T. y Patiño, S. (2000): **Educación en Valores**. México: Trillas.

Gatti, G. y otros (eds.) (2009): **Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento**. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Geertz, C. (1994): **Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1999): **Los usos de la diversidad**. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (2003): **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa. 12ª reimp. Publicación original de 1988.

Gergen, K. (1996): **Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social**. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2003): **El yo saturado**. Barcelona: Paidós.

Gervilla, A. (2008): **Familia y educación familiar**. Madrid: Narcea.

Gesell, A. (1967): **Las relaciones interpersonales del niños de 5 a 16 años**. Argentina: Paidós.

Gibbs, G. (2012): **El análisis de datos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Giddens, A. (1998a): **Modernidad e identidad del yo**. Barcelona: Península. 2ª ed.

Giddens, A. (1998b): **El capitalismo y la moderna teoría social**. Barcelona: Idea Books.

Giddens, A. (2002): **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza.

Giddens, A. (2003): **La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrourtu.

Gil, J. (1994): **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU.

Gil, J. y Rodríguez, J. (2004): **Análisis de datos en la investigación educativa: Resolución de supuestos prácticos**. Sevilla: Digital @tres.

Gilly, M. (1980): *Las relaciones maestro-alumno y la adaptación del niño al medio escolar*. En **Infancia y Aprendizaje**. N° 12, pp. 58-70. París.

Gimeno, J. (1998): **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2001): **Educar o convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía**. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2003): *La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos*. En Gimeno y Carbonell (eds.): **El sistema educativo. Una mirada crítica**. Barcelona: CissPraxis.

Gimeno, J. (2006): **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Carbonell, J. (eds.): **El sistema educativo. Una mirada crítica.** Barcelona: CissPraxis.

Giró, J. (2011): *Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración.* En **Revista de Sociología.** Vol. 96(1), pp. 77-95.

Glaser, B. y Strauss, A. (2012): **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** USA: Transaction Publishers. 7ª ed. Publicación original de 1967.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.

Goffman, E. (1981): **Forms of talk.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (2012): **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Buenos Aires: Amorrortu. 2ª ed., 1ª reimp. Publicación original de 1959.

Goggin, G. y Hjorth, L. (2009): **Mobile technologies: from telecommunications to media.** UK: Routledge.

Goldstein, G. y Benassi, V. (1994): *The relation Between Teacher SELF-Disclosure and Student Classroom Participation.* En **Teaching of Psychology.** Vol. 21(4), pp. 222-227.

Goldstein, K. (1939): **The organism: a holistic approach to biology derived from pathological data in man.** USA: American Book.

Goleman, D. (2006): **Inteligencia emocional.** España: Kairós.

Goleman, D. (2006): **Inteligencia social. la nueva ciencia de las relaciones humanas.** Barcelona: Kairós.

Golombok, S. y Fivuch, R. (1994): **Gender Development.** UK: Cambridge University Press.

Gómez, J. (1985): **Razón y Dios.** Madrid: SM.

González, I. (coord.) (2010): **El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.** Barcelona: Graó.

González, J. (2012): *Definir el estilo: imagen y reputación.* En Tascon (dir.): **Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales.** Barcelona: Galaxia Gutenberg.

González, M.A. (2001): *Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno, autoconcepto, percepciones y motivación.* En Vázquez (coord.): **Bases educativas de la actividad física y el deporte.** España: Síntesis.

González, M.C. (2002): **Cómo mejorar las relaciones humanas. Un enfoque al crecimiento personal y empresarial.** México: Fiscales.

González, M.T. (2008): *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. En **REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 6, Nº 2, pp. 82-99.

González, T. y Cano, A. (2010): *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II)*. En **Nure Investigación**. Nº 45, pp. 1-10.

González, V. (2004): *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 19(3), pp. 39-48. Cuba.

González, T. y otros (1995): **Guía para conocer el sistema educativo**. Madrid: Escuela Española.

Goodman, R. (1984): *Focus group interviews in media product testing*. En **Educational Technology**. Vol. 24, Nº 8, pp. 39-44.

Goodson, I. (1996): **Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories**. Nueva York: Teachers College Press.

Goodson, I. y Walker, R. (1991): **Biography, identity and schooling, episodes in educational research**. London: Falmer Press.

Gotzens, C. (1986): **La disciplina en la escuela**. Madrid: Pirámide.

Graber, J. y otros (1996): *Adolescent transitions in context*. En Graber y otros (eds.): **Transitions thorough adolescence: interpersonal domains and context**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graber, J. y otros (1996): **Transitions thorough adolescence: interpersonal domains and context**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Granado, M.C. (2004): *El aprendizaje escolar. Una perspectiva cognitiva-motivacional*. En **XXI. Revista de Educación**. Vol. 6, pp. 189-198. Huelva.

Granero, A. y Baena, A. (2014): *Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física*. Nº 25, pp. 23-27.

Granja, D.M. (2010): **Lecciones para Kant hoy**. Barcelona: Anthropos.

Grotevant, H. y Adams, G. (1984): *Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication*. En **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 13(5), pp. 419-438.

Grotevant, H. y otros (1982): *An extension of Marcia's Identity Status Interview into the interpersonal domain*. En **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 11(1), pp. 33-47.

- Guarro, A. (2002): **Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar.** Barcelona: Octaedro.
- Guber, R. (2004): **El salvaje metropolitano.** Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011): **La etnografía: método, campo y reflexividad.** Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara, B. (2007): **¿Para qué educar en valores?** En **Revista Educación en valores.** Vol. 1, Nº 7, pp. 96-106.
- Guilford, J. (1981): **Tres aspectos del intelecto.** EUA: Irvington Publishers.
- Gusdorf, G. (1971): **La palabra.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gusdorf, G. (1988): **Les origines de l'herméneutique.** Paris: Payot.
- Gusdorf, G. (1991): **Les écritures du moi.** Paris: Odile Jacob.
- Gutiérrez, J. (2008): **Dinámica del grupo de discusión.** Madrid: CIS.
- Gutiérrez, M. (2014): *Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos.* En **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación.** Nº 26, pp. 9-14.
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012): *Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en educación física.* En **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.** Vol. 12, Nº 46, pp. 235-251.
- Habermas, J. (1994): **Identidades nacionales y postnacionales.** Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1995): **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.** Buenos Aires: Amorrortu. 1ª ed., 5ª reimp.
- Habermas, J. (2001): **Acción comunicativa y razón sin trascendencia.** Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003): **La ética del discurso y la cuestión de la verdad.** Barcelona: Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (2013): *¿Democracia o capitalismo?* En **Revista Nueva Sociedad.** Nº 246, pp. 32-46.
- Haddou, M. (2001): **Tener confianza en uno mismo.** España: Paidós Ibérica.
- Hamburg, D. (1986): **Preparing, for life: The critical transition of adolescent.** New York. Carnegie Corporation of America.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014): **Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela.** Madrid: Siruela.

Harré, R. y Lamb, R. (dirs.) (1990): **Diccionario de psicología evolutiva y de la educación**. Barcelona: Paidós.

Hegel, G.W. (1986): **Fenomenología del Espíritu**. Madrid: Alambra. Publicación original de 1807.

Heidegger, M. (1978): **¿Qué significa pensar?** Buenos Aires: Nova.

Heidegger, M. (2009): **Ser y tiempo**. Madrid: Trotta. Publicación original en alemán de 1927.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003): **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós

Heredia, B. (2006): **Relación madre e hijo. El apego y su impacto en el desarrollo emocional infantil**. Sevilla: Trilla.

Hernán, A. y Paredes, J. (coord.) (2008): **Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación infantil, primaria y secundaria**. Madrid: McGraw Hill.

Hernández, A. (2005): **Descartes, Discurso del método**. Alicante: Club Universitario.

Hernández, Roberto (2014): **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill. 6ª ed.

Hernández, Russbel (2013): **Causas que generan la pérdida de valores en las familias**. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Herrera, M.I. (2006): *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Herrera, M.I. (2007): *Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 42/3, pp. 1-16.

Hervada, J. (2008): **Diálogos sobre el amor y el matrimonio**. España: EUNSA.

Hickman, L. (1990): **John Dewey's Pragmatic Technology**. Bloomington: Indiana University Press.

Hierrezuelo, L. y otros (2002): *Análisis de la percepción del alumnado sobre el clima escolar en Educación Secundaria*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 10(5), N° 3, pp. 1-5.

Hilton, J. y Darley, J. (1991): *The effects of interaction goals on person perception*. En Zanna (ed.): **Advances in Experimental Social Psychology**. Vol. 24. Nueva York, Academic.

Homans, G. (1977): **El grupo humano**. Buenos Aires: Eudeba. 5ª ed.

Huertas, J. (1997): **Motivación. Querer aprender**. Buenos Aires: Aique.

Hume, D. (1992): **Tratado de la naturaleza humana**. Madrid: Tecnos. 2ª ed. Publicación original de 1738-1740.

Humphrey, N. (1995): **Una Historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la ciencia**. Barcelona: Gedisa.

Husserl, E. (1990): **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas. Publicación original de 1913.

Husserl, E. (1990): **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental : una introducción a la filosofía fenomenológica**. Barcelona: Crítica. Publicación original de 1936.

Iacoboni, M. (2009): **Las neuronas espejo**. Buenos Aires: Katz.

Ibáñez, J. (1992): **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica**. Madrid: Siglo XXI. 3ª ed. Publicación original de 1979.

Ibáñez, J. (2010): *Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En García y otros (comps.): **El análisis de la realidad social**. Madrid: Alianza.

Illich, I. y otros (1978): **Un mundo sin escuelas**. México: Nueva Imagen.

Imbernón, F. (coord.) (2010): **Procesos y contextos educativosenseñar en las instituciones de educación secundaria**. España: Graó.

INE (2012): **España en cifras**. España: INE.

INE (2014): **Las formas de convivencia**. 20º aniversario del año internacional de la familia. España: INE.

INE (2014): **Estadísticas de Violencia Doméstica y Violencia de Género**. España: INE

INJUVE (2002): **Sondeo de opinión: percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales**. Madrid: Consejería Técnica de Planificación y Evaluación.

INJUVE (2010): **Jóvenes, derechos y ciudadanía. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes**. España: INJUVE.

IPF (2014): **Informe evolución de la familia en España 2014**. España: IPF.

Jackson, P. (1998): **La vida en las aulas**. Madrid: Morata. 5ª ed. Publicación original de 1968.

Jackson, P. (1998): **Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza**. En McEwan y Egan: **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Argentina: Amorrortu.

Jacob, B. y Lefgren, L. (2004): *Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis*. En **Review of Economics and Statistics**. Vol. 84 (1), pp. 226-244.

Jacob, B. y Lefgren, L. (2009): *The Effect of Grade Retention on High School Completion*. En **American Economic Journal: Applied Economics**. Vol. 1(3), pp. 33-58.

James, W. (1890): **The principles of psychology**. New York: Holt.

Jáuregui, J.A. (2000): **Aprender a pensar con libertad**. Barcelona: Martínez Roca.

Jáuregui, J.A. (2001): **La identidad humana**. Barcelona: Martínez Roca.

Jensen, E. (2004): **Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas**. Madrid: Narcea.

Jiménez, M. y Huidobro, A. (2003): **Cómo funciona mi cerebro**. Madrid: Acento.

Jimerson, S. y Ferguson, P. (2007): *A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence*. En **School Psychology Quarterly**. Vol. 22(3), pp. 314-339.

Johnson, D. y Johnson, F. (1997): **Joining together. Group theory and group skills**. Boston: Allyn and Bacon.

Johnston, J. y Pennypacker, H. (2009): **Strategies and tactics of behavioral research**. Nueva York: Routledge.

Jover, G. (1991): **Relación educativa y relaciones humanas**. Barcelona: Herder.

Junta de Andalucía (2008): **La motivación en los alumnos**. Huelva: Delegación Provincial de Huelva.

Kacerguis, M. y Adams, G. (1980): *Erikson stage resolution: The relationship between identity and intimacy*. En **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 9(2), pp. 117-126.

Kant, I (2005): **Crítica de la razón pura**. Madrid: Taurus. Publicación original de 1781.

Katz, J. y Aakus, M. (eds.): **Perpetual Contact: mobile communication, private talk, public performance**. UK: Cambridge University Press.

Kertész, I. (2002): **Yo, otro**. Barcelona: El Alcantilado.

Kirkwood, G. y Kirkwood, C. (2007): **Educación de personas adultas: Freire en Escocia**. Xativa: L'Ullal.

Klaus, A. (2003): *Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación: una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto*. En **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. 15, Nº37, pp. 217-232.

Knowles, J. y Holt-Reynolds, D. (1991): *Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education*. En **Teachers College Record**. Vol. 93(1), pp. 87- 113.

Korman, Víctor (2004): **El espacio psicoanalítico: Freud-Lacan-Möbius**. Madrid: Síntesis.

Krippendorff, K. (1990): **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. Barcelona: Paidós.

Kristeva, J. (1999): **El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística**. España: Espérial. 2ª ed.

Krueger, R. (1991): **El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada**. Madrid: Pirámide.

Krumm, G. y otros (2014): *Inteligencia y creatividad. Correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos*. En **Universitas psychologica**. Vol. 13, Nº 4, pp. 1531-1543.

Kvale, S. (2007): **Doing Interviews**. London: SAGE.

Kvale, S. (2011): **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2014): **Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing**. USA: SAGE. 3ª ed.

Lacan, J. (1979): **Las formaciones del inconsciente: el deseo y su interpretación**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lacan, J. (2013): **Escritos**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original en francés de 1966.

Lafuente, M. (coord.) (2001): **Los valores en la ciencia y la cultura: actas del Congreso Los valores en la ciencia y la cultura**. León: Universidad de León.

Laible, D. y Carlo, G. (2004): *The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy*. En **Journal of Adolescent Research**. Vol. 19, Nº 6, pp. 759-782.

Laraña, E. (1999): **La construcción de los movimientos sociales**. Madrid: Alianza.

Larraín, J. (1996): **Modernidad, razón e identidad en América Latina**. Chile: Andrés Bello.

Larumbe, M.A. y Baillo, M. (2001): *Una aproximación a los valores manifestados por los jóvenes universitarios en Zaragoza*. En Lafuente (coord.): **Los valores en la ciencia y la cultura: actas del Congreso Los valores en la ciencia y la cultura**. León: Universidad de León.

Lasén, A. (2009): *Tecnologías afectivas: de cómo los teléfonos móviles participan en la constitución de subjetividades e identidades*. En Gatti y otros (eds.): **Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento**. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lawn, M. (2006): **La nueva formación del docente: identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona: Pomares.

Lawn, M. y Ozga, J. (2004): **La nueva formación del docente: identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona: Pomares.

Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000): **Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones**. Barcelona: Paidós.

Lederman, L. (1990): *Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection*. En **Communication Education**. Vol. 39(2), pp. 117-127.

Ledoux, J. (1999): **El cerebro emocional**. Barcelona, Ariel-Planeta.

Ledoux, J. (2002): **Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are**. New York: Viking Press.

Legrand, M. (1993): **L'approche biographique: théorie, clinique**. Marseille: Hommes et perspectives.

León, O. e Montero, I. (2004): **Métodos de investigación en Psicología y Educación**. Madrid: Mc Graw-Hill. 3ª ed.

Leroy, G. (1971): **El diálogo en la educación**. Madrid: Narcea.

Lévinas, E. (1997): **Fuera del sujeto**. Madrid: Caparrós.

Lévinas, E. (2006): **Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad**. Salamanca: Sígueme. 7ª ed.

Lévi-Strauss, C. (2009): **Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades**. Madrid: Siglo XXI. Publicación original de 1958.

Levy, J. (2002): *Qualitative methods in international relations*. En Brecher y Harvey (eds.): **Evaluating methodology in international studies**. USA: University of Michigan Press.

Lévy, P. (2007): **Cibercultura: la cultura de la sociedad digital**. Barcelona: Anthropos.

- Lewin, K. (1936): **Principles of topological psychology**. London: Mc Graw-Hill.
- Lila, M. y otros (2009): **Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia**. Madrid: Pirámide.
- Limón, D. (2008): **Ecociudadanía: participación, ética y perspectiva de género**. Sevilla: Diálogos.
- Linden, D. (2010): **El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos**. Barcelona: Paidós.
- Ling, R. y Campbell, S. (eds.) (2009): **The Reconstruction of Space and Time: Mobile Communication Practices**. USA: Transaction Publisher.
- Lipman, M. (1996): **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: De la Torre.
- Lipovetski, G. y Juvin, H. (2011): **El Occidente globalizado**. Barcelona, Anagrama.
- Llamas, E. (2001): **Charles Taylor: una antropología de la Identidad**. España: Eunsa.
- Llopis, R y Llopis, D. (2004): **Bienestar familiar y relaciones de amistad. Un estudio con adolescentes en el contexto escolar**. En *Revista Estudios sobre Educación*. Nº 6, pp. 59-75.
- Llopis, R. (2004): **Grupos de discusión**. Madrid: ESIC.
- Lobato, C. (1997): *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*. En *Revista de Psicodidáctica*. Nº 4, pp. 59-76.
- Locke, J. (2005): **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: Fondo de Cultura Económica. Publicación original de 1690.
- López, C. (2003): **La responsabilidad civil del menor**. Madrid: Dykinson.
- López, H. (2004): *Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad*. En *Educatio*. Nº 22, pp. 197-206.
- López, L. y Herrera, G. (2014): *Epistemología de la ciencia de familia. Estudios de familia*. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 12 (1), pp. 65-76.
- López, M. (2003): **Conversando con Maturana de educación**. Málaga: Aljibe.
- López, M.T. (coord.) (2008): **Familia, escuela y sociedad**. Madrid: Cinca.
- López, P. y Gregori, R. (2014): *El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: buenas prácticas y procesos formativos en Educación Social*. En *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. Nº 45, pp. 145-164.

López, R. y Deslauriers, J.P. (2011): *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. En Revista **Margen**. Nº 61, pp. 1-19.

Loughlin, C. y Suina, J. (1995): **El ambiente de aprendizaje: diseño y organización**. Madrid: Morata.

Lovejoy, A. (1983): **La gran cadena del ser. Historia de una idea**. Barcelona: Icaria. Publicación original de 1936.

Lucas, A. y Ortí, A. (1995): *Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa*. En **Investigación y Marketing**. Nº 47.

Luján, J. y Todt, O. (2000): *Ciencia, tecnología y nuevos movimientos sociales*. En Medina y Kwiatkowska (eds.): **Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura en el siglo XXI**. México: Anthropos.

Luria, A. (1983): **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid: Akal.

MacIntyre, A. (2004): **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica.

Macionis, J. y Plummer K. (2011): **Sociología**. Madrid: Pearson.

Manacorda, M. (2012): *The cost of grade retention*. En **The Review of Economics and Statistics**. Vol. 94(2), pp. 596-606.

Maragall, P. (2002): *Educación, comunidad y calidad de la enseñanza: una nueva agenda educativa*. En AAVV: **Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo**. Madrid: Santillana.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013): **Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea. 3ª ed.

Marchena, R. (2009): **El aula por dentro: como mejorar su gestión y organización**. Madrid: Wolters Kluwer.

Marchesi, A. (2003): **El cambio educativo en España**. En Gairín y Casas (coords.): **La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad**. Barcelona: CissPraxis.

Marchesi, A. (2003): **El fracaso escolar en España**. Madrid: Fundación Alternativas.

Marchesi, A. (2008): **Qué será de nosotros, los malos alumnos**. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martón, E. (1998): **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza.

Marcia, J. (1966): *Development and validation of ego-identity status*. En **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 3, Nº 5, pp. 551-558.

Marcia, J. (1976): *Identity six years after: A follow-up study*. En **Journal of Youth and Adolescents**. Vol. 5(2), pp. 145-160.

Marcia, J. (1980): *Identity in adolescence*. En Adelson (ed.): **Handbook of adolescent psychology**. New York: Wiley.

Marcia, J. (1981): *Adolescent identity formation: Conceptual and methodological issues*. Comments from discussion **Session Child at the Meeting of the Society for Research in Child Development**. Boston.

Marcuse, H. (2010): **Razón y revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría social**. Madrid: Alianza.

Marín, M. y Medina, F. (1997): **El grupo como instrumento de intervención social**. Sevilla: Algaida.

Marín, R. (1977): **Principios de la educación contemporánea**. Madrid: Rialp.

Marks, G. (2005): *Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education*. En **International Sociology**. Vol. 20(4), pp. 483-505.

Martín, A. (1995): *Fundamentación teórica y usos de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. En **Revista Aula**. Nº 7, pp. 41-60.

Martín, E. (2000): **Familia y sociedad**. Madrid: Rialp.

Martín, M. (1999): **Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria**. Alcalá de Henares: UAH.

Martín, M. y López, J. (2000): *Acercando la ciencia a la sociedad: La perspectiva CTS y su implantación educativa*. En Medina y Kwiatkowska (eds.): **Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura en el siglo XXI**. México: Anthropos.

Martín, M.B. (2007): **Análisis de la política de juventud en el Estado del Bienestar Español (1975-2005)**. Sevilla: Alfar.

Martínez, B.B. (1994): **Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)**. Volumen 3 de **Historia de la Educación en España y América**. Madrid: Morata.

Martínez, C. (coord.) (2014): **Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos**. Madrid: UNED.

Martínez, F. (2002): **El cuestionario, un instrumento para la investigación de las ciencias sociales**. Barcelona: Laertes.

Martínez, J. (2011): *Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 14, Nº 2, pp. 19-33.

Martínez, J.B. (2005): **Educación para la ciudadanía**. Madrid: Morata.

Martínez, María (2013): *La relación entre el aprendizaje cooperativo*. En **Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**. Nº 22, pp. 73-83.

Martínez, Miguel (2007): **La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico**. Sevilla: Eduforma.

Martínez, Miguel y otros (2011): *Escuela, profesorado y valores*. En **Revista de educación**. Nº Extra 1 (Educación, valores y democracia), pp. 95-113

Martínez, P. (2008): **Cualitativa–mente: (los secretos de la investigación cualitativa)**. Madrid: Esic.

Martínez-Clares, P. y otros (2008): **Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia**. En **RELIEVE**. Vol. 14(2), pp. 1-23.

Marx, C. (2000): **El capital: crítica de la economía política. Libro I**. Madrid: Akal. 2ª ed. Publicación original de 1867.

Marx, C. (2004): **Sobre la cuestión judía**. Buenos Aires: Prometeo Libros. Publicación original de 1843.

Marx, C. (2008): **Contribución a la crítica de la economía política**. México: Siglo XXI. 9ª ed. Publicación original de 1859.

Marx, C. (2014): **Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel**. Valencia: Pre-textos. Publicación original de 1843.

Marx, C. y Engel, F. (1991): **La ideología alemana**. Valencia: Universidad de Valencia. Publicación original de 1845.

Marx, R. (2011): **El capital. Un alegato a favor de la humanidad**. Madrid: Planeta.

Maslow, A. (1982): **Teoría de la motivación humana: de la necesidad al proyecto de acción**. Barcelona: Paidós. Publicación original en inglés de 1943.

Massot, M.I. y otros (coords.) (2013): *Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de secundaria de procedencia extranjera*. En **Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)**. Alicante. Septiembre.

Matteson, D. (1977): *Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories*. En **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 6(4), pp. 353-374.

Maturana, H. (1997): **Formación humana y capacitación**. Santiago de Chile: Dolmen. 2ª ed.

Maturana, H. (2009): **La realidad, ¿objetiva o construida?** Barcelona: Antropos.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997): *What is emotional intelligence?* En Salovey y Sluyter (eds.): **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. New York: Harper Collins.

Mayer, R. y Ouellet, F. (1991): **Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux**. Boucherville: Gaëtan Morin.

Mayordomo, A. (coord.) (1999): **Estudios sobre la política educativa durante el franquismo**. Valencia: Universitat de València.

Mayring, P. (2000): *Qualitative Content Analysis*. En **Forum: Qualitative Social Research**. Vol. 1, Nº 2, pp. 1-10.

McCoy, A. y Reynolds, A. (1999): *Grade retention and school performance: an extended investigation*. En **Journal of School Psychology**. Vol. 37(3), pp. 273-298.

McEwan, H. y Egan, K. (1998): **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Argentina: Amorrortu.

McEwan, H. y Egan, K. (comps) (1998): **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.

McGuigan, J. (2005): *Towards a Sociology of the Mobile Phone*. En **Human Technology**. Vol. 1(1), pp. 45-57.

Mead, G. (1999): **Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós.

MEC (2005): **La orientación escolar en centros educativos**. Madrid: MEC.

MEC (2009): **Informe del sistema educativo español - 2009. Volumen 1**. España: MEC.

MEC (2012): **Informe PISA**. España: MEC.

MEC (2013): **Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012**. España: MEC.

MEC (2014a): **Datos y cifras del curso escolar 2014-2015**. España: MEC.

MEC (2014b): **Sistema estatal de indicadores de la educación 2014**. España: MEC.

MEC (2014c): **Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español**. España: MEC.

MEC (2014d): **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje.** España: MEC.

MEC (2014e): **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario.** España: MEC.

MEC (2015a): **Sistema estatal de indicadores de la educación 2015.** España: MEC.

MEC (2015b): **Datos y cifras. Curso escolar 2014 /2015.** España: MEC.

Medina, A. (1989): **Didáctica e interacción en el aula.** Colombia: Cincel.

Medina, A. (2010): *Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria.* En González: **El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.** Barcelona: Graó.

Medina, M. y Kwiatkowska, T. (eds.) (2000): **Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura en el siglo XXI.** México: Anthropos.

Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.) (2003): **Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos.** México: TESO. 3ª reimp.

Melero, J. (2003): **Conflictividad y violencia en los centros escolares.** México: Siglo XXI. Madrid.

Mélich, J.C. (2008): **Filosofía de la educación.** Madrid: Trotta.

Merino, M. (2015): **El desarrollo de la identidad profesional en el profesorado de secundaria, en el contexto de una nueva sociedad global. Un enfoque biográfico-narrativo. Tesis doctoral inédita.** Sevilla: Universidad de Sevilla.

Merleau-Ponty, M. (1994): **Fenomenología de la percepción.** Barcelona: Península. 2ª ed. Publicación original de 1945.

Merlo, A. (2011): **Reseña crítica de “Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Habermans y Searle”.** Argentina: La Bisagra.

Merton, R. y otros (1990): **The focused interview. A manual of problems and procedures.** USA: The Free Press. Publicación original de 1956.

Mesa, M. (1994): **Educación para el desarrollo y la paz: experiencias y propuestas en Europa.** Madrid: Popular.

Mieles, M. y otros (2012): *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social.* En **Universitas Humanistica.** N° 74, pp. 195-225. Colombia.

Miles, M. y Huberman, M. (1994): **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.** California: Sage.

- Milgram, S. (2005): *Los peligros de la obediencia*. En **Revista Latinoamericana**. N° 11, pp. 2-8.
- Mill, J. (2009): **Sobre la libertad**. Madrid: Alianza. 1ª ed. en Área Temática Humanidades, 9ª reimpr. Publicación original de 1859.
- Mills, W. (1999): **La imaginación sociológica**. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª ed. Publicación original en español de 1961.
- Miller, J.-A. (1999): **Los cuatro conceptos claves del psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2000): **La ética del psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós
- Mitcham, C. y Mackey, R. (eds.) (2004): **Filosofía y Tecnología**. Madrid: Encuentro.
- Moleiro, M. (2001): **Relatos para Educar en Valores**. Venezuela. San Pablo.
- Mondolfo, R. (2004): **Heráclito. Textos y problemas de su interpretación**. México: Siglo XXI. 12ª ed. Publicación original de 1966.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997): **Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa**. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo J. (2007): *Competencias para convivir en el siglo XXI*. En **Cuadernos de Pedagogía**, N° 370, pp. 11-18.
- Monjas M.I. (2002): **Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia**. España: Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo, e Innovación Tecnológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Monjas, M.I. (2000): **Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar**. España: CEPE.
- Montañés, M. y otros (2008): *Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes*. En **Ensayos**. N° 17, pp. 391-407.
- Montes, M.J. (1998): *Interpretaciones contemporáneas de la filosofía de Hume en España*. En Salas y Martín (coords.): **David Hume**. Madrid: Complutense.
- Moral, C. (2006): *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 24, N° 1, pp. 147-164. Granada.
- Morales, J. (1999): *Agresión*. En Morales (coord.): **Psicología social y trabajo social**. Madrid: MacGraw-Hill.
- Morales, J. (coord.) (1999): **Psicología social y trabajo social**. Madrid: MacGraw-Hill.
- Morales, P. (1998): **La relación profesor-alumno en el aula**. Madrid: PPC.

- Moray, F. y Sanguinetti, A. (1997): **Diccionario de Neurociencia**. Madrid: Alianza.
- Moreira, V. y otros (2010): *Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada*. En **Boletín de Psicología**. Nº 100, pp. 7-21.
- Moreno y otros (2012): Informe de la juventud en España 2012. España: INJUVE.
- Moreno, A. y Rodríguez, E. (2013) **Informe Juventud en España 2012**. Madrid, Instituto de la Juventud.
- Morgan, D. (1998): **Planning Focus Group**. USA: SAGE.
- Morin, E. (2002): *Los espacios del rock: una aproximación a los espacios juveniles*. En Nateras (coord.): **Jóvenes, culturas e identidades urbanas**. México: UAM.
- Morin, E. (2003): **El método: La humanidad de la humanidad. La identidad humana**. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2007): **¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI**. Madrid: Paidós.
- Morse, J. (ed.) (2006): **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa**. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Mosterín, J. (2009): **La cultura humana**. Barcelona: Espasa Calpe.
- Moya, M. (1999): *Atracción y relaciones interpersonales*. En Morales (coord.): **Psicología social y trabajo social**. Madrid: MacGraw-Hill.
- Muller, F. y Plot, M. (2009): **Entre-Nos. Ensayos sobre reconocimiento e intersubjetividad**. Buenos Aires: Teseo.
- Mumford, L. (2004): *La técnica y la naturaleza del hombre*. En Mitcham y Mackey (eds.): **Filosofía y Tecnología**. Madrid: Encuentro.
- Munduate, L. y Martínez, J. (1998): **Conflicto y negociación**. Madrid: Pirámide.
- Murga, M.A. (ed.) (2009): **Innovación e Investigación**. Madrid: Universitas S.A.
- Murillo, P. y otros (1994): *Apoyo colaborativo interprofesional*. En Parilla (ed.): **Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**. Bilbao: Mensajero.
- Murphy, B. y otros (1992): *Focus Group in health research*. En **Healt Promotion Journal of Australia**. Nº 2, pp. 37-40.
- Nandy, A. (2009): *Modernidad y búsqueda de la felicidad*. En **Anuario Asia-Pacífico**. Nº 1, pp. 291-295.
- Nateras, A. (coord.) (2002): **Jóvenes, culturas e identidades urbanas**. México: UAM.

Navarrete, L. (dir.) (2011): **Desmontando a NINI. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis**. Madrid: Injuve.

Navarro, J. (2005): **La extrañeza de sí mismo: identidad y alteridad en Michel Montaigne**. Sevilla: Fénix.

Navarro, R. (coord.) (2006): **La implantación de la L.O.G.S.E. en los centros de educación secundaria de Sevilla**. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Navarro, V. (2006): **El subdesarrollo social de España, causas y consecuencias**. España: Público.

Navas, M.J. (2014): *Una aproximación al estudio de la satisfacción laboral de los docentes en España*. En MEC: **Talis 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario**. España: MEC.

Nias, J. y Groundwater-Smith, S. (1988): **The enquiring teacher: supporting and sustaining teacher research**. London: Falmer Press.

Nieto, C. (comp.) (2006): **Las crisis en las familias, infancia y juventud en el siglo XXI**. España: Dykinson.

Nieto, J. (1990): **Cómo aprender y divertirse en las visitas y excursiones escolares**. España: Escuela Española.

Nietzsche, F. (2003): **Ecce homo**. España: Alianza. Publicación original de 1888.

Nietzsche, F. (2004): **Más allá del bien y del mal**. Santa Fe: El Cid. Publicación original de 1886.

Nietzsche, F. (2007): **Humano demasiado humano: un libro para espíritus libres**. Madrid: Akal. 18ª ed. Publicación original de 1878.

Nietzsche, F. (2010): **La voluntad de poder**. Madrid: Edaf. 18ª ed. Publicación original de 1888.

Nietzsche, F. (2010b): **Así habló Zaratrusta**. Madrid: Edaf. Publicación original de 1883-1885.

Nohl, H. (1968): **Teoría de la educación**. Buenos Aires: Losada.

Nordström, K. y Riddertrale, J. (2007): **Funky Business Forever: cómo disfrutar con el capitalismo**. España: Pearson.

Noreña, A. y otros (2012): *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. En **Revista Aquichan**. Vol. 12, N°3, pp. 263-274.

Nubiola, J. (2007): **Pensar en Libertad**. Navarra: Universidad de Navarra.

Núñez, L. (2006-2007): *Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario*. En **Revista Cuestiones Pedagógicas**. N°18, pp. 67-81.

Núñez, L. y Romero, C. (2008): **Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales**. Madrid: Pirámide.

OCDE (1991): **Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional**. Barcelona: Piadós.

OCDE (2001): **Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000**. París: OECD Publishing.

OCDE (2004): **Learning for tomorrow's world first – results form PISA 2003**. París: OCDE Publishing.

OCDE (2005): **PISA 2003, technical report**. París: OECD Publishing.

OCDE (2012): **Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World**. París: OCDE Publishing.

OCDE (2009): **La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados**. España: OCDE Santillana.

Ojeda, N. (2009): *Matrimonio y unión libre en la percepción de adolescentes mexicanos radicados en Tijuana*. En **Papeles de población**. Vol. 15(60), pp. 41-64.

Oliva, A y otros (2007): *Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente*. En **Anales de psicología**. Vol. 23, N° 1, 2007, pp. 49-56.

Oliva, A. (2006): *Relaciones familiares y desarrollo adolescente*. En **Anuario de Psicología**. Vol. 37, N° 3, pp. 209-223. Barcelona.

Olivé, L. (2000): **El bien, el mal y la razón: facetas de la ciencia y de la tecnología**. México: Paidós.

Olivé, L. (2007): **La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología**. México: Fondo de Cultura Económica.

Olweus, D. (1998): **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata.

Olza, M. (1999): *Habilidades sociales*. En Morales (coord.): **Psicología social y trabajo social**. Madrid: MacGraw-Hill.

OMS (2003): **Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud**. Washington, D.C.: OPS

Oñate, A. y Piñuel, I (2006): **Estudio Cineros X. Violencia y acoso escolar en España**. Madrid: iieddi.

Oriol, A. (2012): *Resiliencia*. En **FEM. Revista de la Fundación Educación Médica**. Vol. 15, Nº 2, pp. 77-78.

Orner, M. (2000): *Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina*. En Popkewitz y Brennan (comps.): **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Barcelona: Pomares.

Orte, M.C. y otros (1998): *Estrategias para la resolución de conflictos*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 6, Nº 2, pp. 1-5.

Ortega, R. (2007): *Competencias para la convivencia y las relaciones sociales*. En **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 370, pp. 32-35.

Ortega, R. (coord.) (2000): **Educación para la convivencia y la prevención de la violencia**. Madrid: A. Machado Libros.

Ortega, R. y Del Rey, R. (1998): **La convivencia escolar: Que es y cómo abordarla**. España: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortí, A. (2010): *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En García F. y otros (comps.): **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza. 3ª ed. rev., 5ª reimp. Publicación original de 1987.

Ortiz, M.J. (1999): *El altruismo*. En Morales (coord.): **Psicología social y trabajo social**. Madrid: MacGraw-Hill.

Ortiz, T. (2009): **Neurociencia y Educación**. Madrid: Alianza.

Osho (2011): **Intimidad: la confianza en uno mismo y en otro**. España: Penguin Random House.

Otero, J.M. y otros (2009): *Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen*. En **European Journal of Education and Psychology**. Vol. 2, Nº 2, pp. 99-111.

Ovejero, A. (1998): **Las relaciones humanas**. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2004): **Técnicas de negociación: cómo negociar eficaz y exitosamente**. España: McGraw-Hill.

Padrón, J. (1994): *Organización, gerencia de investigaciones y estructuras organizativas*. En **Universitas 2000**. Vol. 8, Nº 3-4, pp. 109-132. Venezuela.

Palacios, J. y otros (comps.) (2014): **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza. 2ª ed.

Panikkar, R. (1999): **La intuición cosmotéandrica: las tres dimensiones de la realidad**. Madrid: Trotta.

Panksepp, J. (1998): **Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions**. USA: Oxford University Press.

Pantoja, L. (coord.) (1998): **Nuevos espacios en la educación social**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Páramo, M.A. (2009): **Adolescencia y psicoterapia: Análisis de significados a través de grupos de discusión**. Salamanca: Edeltex.

Parilla, A. (ed.) (1994): **Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**. Bilbao: Mensajero.

Parker, I. (2002): *Investigación cualitativa*. **Documento elaborado para el Seminario de Investigación Cualitativa**. Santiago de Chile: Magíster de Psicología Social Universidad Arcis.

Parra, A. (2007): **Relaciones familiares y bienestar adolescente. Un viaje de cinco años con un centenar de chicos y chicas a lo largo de su adolescencia**. Madrid: Cinca.

Passeron, J.C. (1989): *Biografie, flux, itinéraires, trajectories*. En **Revue Française de Sociologie**. Vol. 31(3), pp. 3-22.

Patocka, J. (2007): **Libertad y Sacrificio**. Salamanca: Sígueme.

Patton, M. (2015): **Qualitative research & evaluation methods**. USA: SAGE. 4ª ed.

Pedraja, F. y otros (2012): *El impacto de la concentración de inmigrantes sobre la repetición de curso en España*. Ponencia presentada en **XX Encuentro de Economía Pública**. Sevilla.

Pereira, M. y otros (2012): *Teoría y práctica de la acción socioeducativa*. En **Teoría de la educación**. Vol. 24, N°2, pp. 177-195.

Pérez, E. (2013): *El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria*. En **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Vol. 2, N° 1, pp. 189-194.

Pérez, M. (2012): *Identidad digital*. En **Telos. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad**. N° 91, pp. 54-58.

Pérez, R. (2009): *Neurociencia sociales: nuevas posibilidades para la investigación psicosocial*. En **Revista Reflexiones**. Vol. 89, N° 1, pp. 29-43. Costa Rica.

Pérez, G. (1994): **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. Madrid: La Muralla.

Pérez, G. (1998): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos**. Madrid: La Muralla.

Pérez, G. (2003): **Pedagogía Social**. Madrid: Narcea.

Pérez, J.L (2000): **La construcción social de la realidad carcelaria: Los alcances de la organización informal en cinco cárceles latinoamericanas (Perú, Chile, Argentina, Brasil y Bolivia)**. Perú: Universidad Católica de Perú.

Pérez, P. (2009): *Creatividad e innovación: una destreza adquirible*. En **Teoría de la Educación**. Vol. 21, Nº 1, pp. 179-198. Salamanca.

Pérez, S. y otros (2010): **Efectos de la crisis económica sobre la juventud española**. Madrid: Instituto Max Weber y Universidad de Castilla la Mancha.

Pérez, Víctor (2009): **Educación y familia los padres ante la educación general de sus hijos en España**. España: FUNCAS.

Pérez, Victoria y otros (2011): *Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la investigación-acción*. En **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**. Nº 18, pp. 99-114.

Pérez, Victorino (2008): **Dios, hombre, mundo: la trinidad en Raimon Panikkar**. Barcelona: Herder.

Perlman D. y Cozby P. (1985): **Psicología social**. México: Interamericana.

Perlman D. y Duck, S (eds.) (1987): **Intimate Relationships**. USA: SAGE.

Perrone, G. y Propper, F. (2007): **Diccionario de Educación**. Argentina: Alfagrama.

Piaget, J. (1981): **Psicología de la inteligencia**. Barcelona: Crítica. Publicación original de 1947.

Piaget, J. (1981): **Psicología y Pedagogía**. Barcelona: Ariel. Publicación original de 1967.

Pinheiro, P. (2006). **Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas**. Ginebra: ONU

Pinski, A. (2010): **Tecnología: acción y reflexión**. Argentina: MV.

Pintrich, P. (2006): **Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones**. Madrid: Pearson Educación.

Pisano, J.C. (2004): **Dinámicas de grupo para la comunicación**. Buenos Aires: Bonum. 6ª ed.

Planas, A. y otros (2014): *Juventud, políticas públicas y crisis en España ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?* En **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Vol. 12, Nº 2, pp. 551-564.

Platón (2003a): **Teeteto o de la ciencia**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original 369-368 a.C.

Platón (2003b): **Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen IV: República.** Madrid: Gredos. Publicación original 404 a.C.

Polaino, A. (2011): *La motivación del alumno: factor clave en la tutoría personal.* En **EA, Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa.** N° 14, pp. 9-32.

Polanco, A. (2009): **Ciencia, Tecnología y Sociedad.** Argentina: El Cid Editor.

Popkewitz, T. y Brennan, M. (comps.) (2000): **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación.** Barcelona: Pomares.

Polkinghorne, D. (2007): **Validity issues in narrative research.** Los Ángeles: University of Southern California.

Polkinghorne, D. (1988): **Narrative Knowing and the Human Sciences.** USA: Suny Press

Postic, M. (2000): **La relación educativa.** Madrid: Narcea. 2ª ed.

Prat, J. (2007): **Los sentidos de la vida.** España: Bellaterra.

Prats, J. (ed.) (2002): **La secundaria a examen.** Barcelona: Proa.

B, J. (2002): **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujade-Renaud, C. (1983): **Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement.** París: ESF.

Pujadas, J. (2002): **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.** Madrid: CIS. 2ª ed.

Pujolás, P. (2012): *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.* En **Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación.** Vol. 30, N° 1, pp. 89-112.

Queraltó, R. (2003): **Ética, tecnología y valores en la sociedad global: el caballo de Troya al revés.** Madrid: Tecnos.

Quintana, A. y otros (2009): *Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares.* En **Revista de Investigación en Psicología.** Vol. 12, N° 1, pp. 153-171.

Quintana, J. (1984): **Pedagogía Social.** Madrid: Dykinson.

Ramírez, A. (2013): **Juventud, violencia, y diversión.** Madrid: Díaz de Santos.

Ramírez, M. (2011): **La madurez personal como base del desarrollo profesional del docente.** Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

Ramírez, M. y Herrán A. (2012): *La madurez personal en el desarrollo profesional docente*. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 10, Nº. 3, 2012, pp. 25-44.

Ramos, M. (2000): **Para Educar en Valores. Teoría y Práctica**. Venezuela: El Viaje del Pez.

Rapley, T. (2014): **Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Rapley, T. (2014): **Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Raths, L. (1966): **Values and Teaching**. USA: Charles E. Merrill.

Raths, L. y otros (1967): **El sentido de los valores y la enseñanza**. México, UTEHA.

Reale, G. y Antiseri, D. (2010): **Historia de la filosofía I. de la antigüedad a la edad media. Filosofía antigua pagana**. Barcelona: Herder.

Reese, L. y otros (2003): *Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos v/s cuantitativos*. En Mejía y Sandoval, (coords.): **Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos**. México: TESO. 3ª reimp.

Reguillo, R. (2003): *De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación*. En Mejía y Sandoval, (coords.): **Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos**. México: TESO. 3ª reimp.

Riba, C. (2010): **Tècniques d'anàlisi de dades qualitatives**. Barcelona: UOC

Rice, P. (1997): **Desarrollo humano: estudio del ciclo vital**. México D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Richardson, L. (1997): **Fields of Play: Constructing an Academic Life**. New Brunswick: Rutgers University Press.

Rico, L. (2005): **Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003**. Madrid: INECSE.

Ricoeur, P. (1987): **Hermenéutica y estructuralismo**. Argentina: Megápolis.

Ricoeur, P. (1988): **El discurso de la acción**. Madrid: Cátedra. 2ª ed.

Ricoeur, P. (1990): **Historia y verdad**. Madrid: Encuentro. 3ª ed.

Ricoeur, P. (1996): **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999): **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI. 2ª ed.

- Ricoeur, P. (2002): **Del texto a la acción**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2005): **Caminos del reconocimiento**. Madrid: Trotta.
- Rifkin, J. (2000): **La era del acceso. La revolución de la nueva economía**. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006): **Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional**. Barcelona: Paidós.
- Roces, C. (1995): *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios*. En **Bordón. Revista de Pedagogía**. Vol. 47, N° 1, pp. 107-120.
- Rodríguez, A. y Altajeros, F. (2004): *Identidad, coexistencia y familia*. En **ESE. Estudios sobre Educación**. N° 6, pp. 105-117.
- Rodríguez, G. (1995): **Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST**. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G. y otros (1999): **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Aljibe. 2ª ed.
- Rodríguez, M. (2015): **Relaciones humanas**. México: El Manual Moderno. 2ª ed.
- Rogers, C. (2009): **El proceso de convertirse en persona**. España: Paidós Ibérica. 17ª ed. Publicación original de 1961.
- Roizblatt, A. (2013): **Divorcio y familia: antes, durante y después**. Chile: RIL.
- Rojas, M. (2005): *Heterogeneity in the relationship between income and happiness: A conceptual-referent-theory explanation*. En **Journal of Economic Psychology**. Vol. 28(1), pp. 1-14.
- Rokeach, M. (1973): **The Nature of Human Values**. New York: Free Press.
- Román, M. y Murillo, F. (2011): *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. En **Revista CEPAL**. N°104. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Román, P. (2004): *Los entornos de trabajo colaborativo y su aplicación en la enseñanza*. En Cabero y Romero: **Nuevas tecnologías en la práctica educativa**. Granada: Arial.
- Romero, C. (2007): *¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas*. En **Revista Cuestiones Pedagógicas**. N° 18, pp. 105-119.
- Romero, G. (2005): **Hacia una pedagogía del contexto**. Alcalá de Henares: UAH.

Romero, G. y Caballero, A. (2008): *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 11, Nº 3, pp. 23-31.

Ros, I. (2009): *La implicación del estudiante con las escuelas*. En **Revista de Psicodidáctica**. Vol. 14, Nº 1, pp. 79-92.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (2003): **Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development**. UK: Crown House. Publicación original de 1968.

Rosset, C. (2007): **Lejos de mí: estudio sobre la identidad**. Barcelona: Marbot.

Rubin, H. y Rubin, I. (2012): **Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data**. USA: SAGE.

Rubio, J. (1992): **Ética constructiva y autonomía personal**. Madrid: Tecnos.

Rufo, M. (2004): **Hermanos y hermanas: una relación de amor y celos**. Barcelona: Grijalbo.

Ruiz, B. (2009): *La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. En **Innovación y Experiencia Educativas**. Nº 15, pp. 1-9.

Ruiz, J.I. (2012): **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto. 5ªed.

Ruiz, M. (2012): *Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual*. En **Teoría de la educación**. Vol. 24, Nº 2, pp. 59-81.

Ruiz-Maya, L. (dir.) (1990): **Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Russell, B. (1973): **Autoridad e individuo**. México: Fondo de Cultura Económica.

Sádaba, J. (2006): **De Dios a la nada: las creencias religiosas**. Madrid: Espasa Calpe.

Salas, J. y Martín, F. (coords.) (1998): **David Hume**. Madrid: Complutense.

Salinas, P. (2001): **Poesías completas**. Barcelona: Lumen.

Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.) (1997): **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. New York: Harper Collins.

Sampedro, J.L. (2002): **El mercado y la globalización**. Barcelona: Booket.

San Martín, J. (1987): **La fenomenología de Husserl como utopía de la razón**. Barcelona: Antropos.

San Martín, J.A. (2010): **Relación profesor-alumno: caminos para su mejora desde el AT**. Madrid: CCS.

Sánchez, D. (1989): **Entorno al superhombre. Nietzsche y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Anthropos.

Sánchez, D. (2008): **Fragmentos póstumos de Friedrich Nietzsche. Vol. IV (1885-1889)**. Madrid: Abada.

Sánchez, E. (1983): **Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad**. Madrid: Narcea.

Sánchez, E. y otros (2008): *Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?* En **Revista de Educación**. Nº 346, pp. 105-136. España.

Sánchez, F. y otros (2009): *La valoración de la actividad docente. Algo más que la opinión de los estudiantes* En **Boletín de Psicología**. Nº 97, pp. 71-92.

Sánchez, P.A. y otros (1983): *Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 50/6, pp. 1-12.

Sánchez, R. (2004): *Madurez personal como capacidad de compromiso*. En **Revista panamericana de pedagogía**. Nº 5, pp. 299-309.

Sánchez, S. (dir.) (1983): **Diccionario de las ciencias de la educación**. Madrid: Santillana.

Sancho, C. y otros (2013): *Motivación, preferencias metodológicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento en el alumnado de educación secundaria (PCPI, ESO, FP y Bachiller)*. En **Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)**. Pp. 1630-1637. Alicante.

Sandín, M.P. (2000): *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 18, Nº 1, pp. 223-242. Universidad de Barcelona.

Santana y otros (2013): *Madurez y autosuficiencia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y ciclos formativos*. En **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**. Vol. 24. Nº 3. pp. 8-26.

Santos, M. (2006): *Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular*. En **Revista de Educación**. Nº 339, pp. 883-901. España.

Santos, M. (2009): **Políticas económicas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad**. Barcelona: Octaedro.

Sanvicens, A. (1973): **El enfoque sistémico de la metodología educativa. La educación como sistema. Reforma cualitativa de la educación.** Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Sanz, E. y Romero, P. (2009): *Creatividad y consumo en el ocio de niños y adolescentes. Un estudio a través de sus dibujos.* En **Revista Educación y Futuro.** N° 21, pp. 111-128.

Sapir, E. (2004): **El lenguaje.** México: Fondo de Cultura Económica. 12ª ed.

Sarason, S. (2003): **El predecible fracaso de la reforma educativa.** Barcelona: Octaedro.

Sarbin, T. (1986): **Narrative Psychology: the storied nature of human conduct.** New York: Praeger.

Sarramona, J. (1992): **La educación no formal.** Barcelona: Ceac.

Sarramona, J. (1997): **Fundamentos de educación.** Barcelona: Ceac.

Sarramona, J. (1999): **La educación en la familia y en la escuela.** Madrid: PPC.

Sartre, J.P. (1975): **La Nausea.** Buenos Aires: Losada. 15ª ed.

Schaffer, R. (1994): **Decisiones sobre la infancia: preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica.** Madrid: Visor.

Schaub, H. y Zenke, K. (2001): **Diccionario Akal de Pedagogía.** Madrid: AKAL.

Scheler, M. (1942): **El formalismo en la Ética y la Ética material de los valores.** Madrid: Revista de Occidente.

Schopenhauer, A. (2004): **El amor, las mujeres y la muerte.** Argentina: El Cid.

Schütz, A. (1993): **La construcción significativa del mundo social : introducción a la sociología comprensiva.** Barcelona: Paidós.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984): **Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad.** México: Trillas.

Schwartz, S y Pollishuke, M. (1995): **Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumno.** Madrid: Narcea.

Sen, A. (2007): **Identidad y violencia: la ilusión del destino.** Madrid: Katz.

Serbia, J.M. (2007): *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa.* En **UNLZ.** Vol. 3, N° 7, pp. 123-146. Argentina.

Serrano-Puche, J. (2012): *La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman.* En **Revista Anàlisi.** N° 46, pp. 1-17.

Serrano-Puche, J. (2015): *¡No sin mi smartphone! Emociones, identidad y tecnología digital*. En Fernández, A. (coord.): **Interactividad y redes sociales**. Madrid: ACCI.

Shapiro, L. (1997): **La inteligencia emocional de los niños**. Barcelona: Grupo Z.

Sheff, T. (1990): **Microsology, Discourse, Emotion an Social Estructure**. USA: University Chicago Press.

Silva, M. (2004): *Percepciones de estudiantes universitarios chilenos de los efectos motivacionales producidos por las actividades de sus profesores*. En **Foro educacional**. Nº 6, pp. 114-137.

Silvero, M. (2007): *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*. En **ESE. Estudios sobre educación**. Nº 12, pp. 115-138.

Silvero, M. (2007): *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*. En **Estudios sobre educación**. Nº 12, pp. 115-138.

Simmel, G. (1977): **Sociología. Estudios sobre las formas de socialización**. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. 2ª ed. Publicación original de 1908.

Simon, P. y Lucien, A. (1989): **Las relaciones interpersonales. Ejercicios prácticos y fundamentos teóricos**. Barcelona: Herder.

Simonton, D. (1994): **Greatness: Who makes history and why**. New York: Guilford Press.

Skinner, B. (2011): **About Behaviorism**. USA: Vintage Books Edition. Publicación original de 1974.

Skinner, J. (2012): **The Interview: An Ethnographic Approach**. London: Bloomsbury.

Sloterdijk, P. (2012): **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-Textos.

Smith, E. y Semin, G. (2004): *Socially situated cognition*. En **Advances in Experimental Social Psychology**. Nº 36, pp. 53-117.

Soler, M. (2004): *Los cambios en la educación secundaria obligatoria*. En **Aula de Innovación Educativa**. Nº 130, pp. 50-55.

Soria, V. (2004): **Relaciones humanas**. México: Limusa.

Spradley, J. (1979): **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002): **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Colombia: Universidad de Antioquia. Publicación original de 1990.

Suárez, M. (2005): **El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa**. Barcelona: Laertes.

Subirats, J. y otros (2014): **Jóvenes, internet y política**. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Sumsion, J. (2002): *Becoming, Being and Unbecoming an Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher Attrition*. En **La enseñanza y la formación del profesorado**. Vol. 18, Nº 7, pp. 869-885.

Swe, M. y Saleh, I. (eds.) (2010): **New Science de Learning**. Londres: Springer.

Szczepanski, J. (1979): *El método biográfico*. En **Paper: Revista de Sociología**. Nº 10, pp. 231-256.

Tajfel, H. (1984): **Grupos humanos y categorías sociales**. Barcelona: Herder.

Tamorri, S. (2004): **Neurociencias y deporte. Psicología deportiva. Procesos mentales del atleta**. España: Paidotribo.

Tapia, J.A. (1995): **Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar**. Madrid: Santillana.

Tapia, J.A. (2005): *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Publicado en: MEC: **La orientación escolar en centros educativos**. Madrid: MEC.

Tarrow, S. (2004): **El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política**. Madrid: Alianza. 2ª ed.

Tascon, M. (dir.) (2012): **Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales**. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Taylor, C. (1985): **Human Agency and Language**. USA: University Press Cambridge.

Taylor, C. (1994): **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (1996): **Las fuentes del yo**. Barcelona: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (2009): *Competencias docentes. Una mirada desde la formación y profesionalización docente*. Comunicación presentada en el **I Encuentro Internacional de Tendencias Innovativas para la transformación de la educación superior en América Latina**. Venezuela.

Tejerina, B. (2009): Sociedad del conocimiento, movilización social e identidad colectiva. En Gatti y otros (eds.): **Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento**. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Tezanos, J. (2001): **La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas**. Madrid: Biblioteca Nueva.

Thibaut, J. y Kelley, H. (1959): **The social psychology of groups**. Nueva York: John Wiley and Sons.

Thomas, I. y Franke, R. (2004): **Democracia local y desarrollo, campaña popular de planificación descentralizada de Kerala**. España: Diálogos.

Thompson, P. (2000): **The voices of the past: oral history**. USA: Oxford University Press. 3ª ed.

Thorndike, E. (1919): **Educational psychology. Vol. 1. The original nature of man**. New York: Teachers College.

Tójar, J.C. (2006): **Investigación cualitativa: comprender y actuar**. Madrid: La Muralla.

Toledo, M. (1994): **Fundamentos de neurología para educadores**. Sevilla: IDEO.

Tonucci, F. (1997): **La ciudad de los niños**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torrance, E. y Safter, H. (1999): **Making the creative leap beyond: Revision of the search for satori and creativity**. USA: CEF Press.

Torrego, J.C. (2008): **El profesor como gestor del aula**. En Hernán y Paredes (coords.): **Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria**. Madrid: McGraw Hill.

Touraine, A. (2009): **La mirada social**. Barcelona, Paidós.

Traveset, M. (2008): **La pedagogía sistémica, fundamentos y prácticas**. Barcelona: Graó. 2ª ed.

Trianes M.V. y Gallardo, J.A. (coords.): **Psicología de la educación y del desarrollo**. Madrid: Pirámide.

Trianes, M.V. y otros (2007): **Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas**. Madrid: Pirámide.

Trilla, J. (1993): **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel.

Trillo, F. y Méndez, R. (1999): *Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de*

Santiago de Compostela. En **Adaxe. Revista de Estudios e experiencias educativas**. Nº 14-15, pp. 131-147.

Tudela, J. (1995): **La religión y lo religioso, hoy: con un epílogo sobre la tolerancia**. España: San Esteban.

Tuirán, R. (coord.) (2000): **La situación demográfica de México 2000**. México: Consejo Nacional de Población.

Turkle, S. (1997): **La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet**. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1990): **Sobre el futuro de la educación: hacia el año 2000**. Madrid: Narcea.

UNESCO (1999): **Declaración y programa de acción sobre una cultura de la paz**. Ginebra: UNESCO.

UNESCO (2008): **48a Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro**. Ginebra: UNESCO.

UNESCO (2012): **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación**. París: UNESCO.

UNICEF (2011): **Clima, conflicto y violencia en la escuela**. Buenos Aires: Unicef

UP y TNS Gallup (2012): **Estudio sobre la felicidad. 3er. Informe**. Argentina: Universidad de Palermo.

Uribe, A. (2003): **“Caballeros” de Chile**. Santiago: LOM. Publicación original de 1978.

Vaello, J. (2003): **Resolución de conflictos en el aula**. Madrid: Santillana.

Vaello, J. (2009): **El profesor emocionalmente competente**. Barcelona: Graó.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000): **Inteligencia emocional: aplicaciones educativas**. Madrid: EOS.

Vallés, A. y Vallés, C. (2010): **El estrés docente: estrategias de afrontamiento emocional**. Sevilla: MAD.

Valles, M. (2009): **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis.

Valles, M. (2014): **Entrevistas cualitativas**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 2ª ed. rev. y ampl.

Van Manen, M (1990): **Research Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**. USA: SUNY PRESS

- Vanpouille, P. (2003): *Prácticas activas de educación intercultural en el instituto: confianza y tiempo liberado*. En **Revista CIDOB d'afers internacionals**. N° 61-62, pp. 177-187.
- Varela, J. (1992): *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. En **Revista de Educación**. N° 298, pp. 7-29.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1976): **Hacia una pedagogía del siglo XX**. París: Berne Peter Lang. 4ª ed.
- Vaughn, J. (2012): **Fear of Missing Out (FOMO). A report from JWTIntelligence**. New York: Walter Thompson Company.
- Vázquez, B. (coord.) (2001): **Bases educativas de la actividad física y el deporte**. España: Síntesis.
- Veira, J.L. (dir.) (2007): **Las actitudes y los valores sociales en Galicia**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Venegas, M. (2013): **Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales**. Granada: Comares.
- Venegas, M. (2013): **Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales**. Granada: Comares.
- Vergote, A. (1983): **Religion, foi, incroyance: étude psychologique**. Belgique: Pierre Margada.
- Vicens, P. (2010): **PNL & Coaching: una visión integradora**. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.
- Vicente, J. (1992): **El horror de morir: el valor de la muerte en la vida humana**. Barcelona Tibidabo.
- Viciano, J. y otros (2003): *Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase*. En **European Journal of Human Movement**. N° 10, pp. 99-116.
- Viera, H. (2007): **La comunicación en el aula**. Madrid: Narcea.
- Villa A. y Villar L. (coords.) (1992): **Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida**. País Vasco: Vitoria-Gasteiz.
- Villa, A. (2009): **Tecnología y sociedad: Una mirada crítica**. Argentina: El Cid Editor.
- Villegas, M.M. y González, F. (2011): *La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual*. En **Psicoperspectivas**. Vol. 10, N° 2, pp. 35-39.

- Vincent, J. y Lledo, P. (2013): **Un cerebro a medida**. Barcelona: Anagrama.
- Viñao, A. (2003): *La educación comprensiva. Experimento con la utopía. Tres años después*. En Alanís (coord.): **Debate sobre la ESO : luces y sombras de una etapa educativa**. España: Akal.
- Vygotsky, L. (1978): **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Pleyade.
- Vygotsky, L. (1979): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (2007): **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Ares y Mares.
- Walzer, M. (1998): **Tratado sobre la tolerancia**. Barcelona: Paidós.
- Wass. S. (1992): **Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria**. Madrid: Morata.
- Waterman, A. (1982): *Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research*. En **Developmental Psychology**. Nº 18, 341-358. USA.
- Weidemann, B. (1986): **Pädagogische Psychologie**. München: Psychologie Verlags Union.
- Weisberg, R. (1989): **Creatividad, genio y otros mitos**. España: Labor.
- Wertsch, J. (1993): **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. (2001): **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987): *Doing Gender*. En **Revista Gender and Society**. Vol. 1, Nº 2, pp. 125-151.
- Williams, B. y Owen, A. (1999): **Problems of the Self**. USA: Cambridge University. Publicación original 1973.
- Wilson, K. (2002): **Terapia de aceptación y compromiso (ACT): un tratamiento conductual orientado a los valores**. Madrid: Pirámide.
- Winter, G. (2000): *A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research*. En **The Qualitative Report**. Vol. 4, Nº 3 y 4, pp. 1-4.
- Wittgenstein, L. (1999): **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Altaya. Publicación original de 1958.
- Wittrock, M. (ed.): **La investigación de la enseñanza**. Madrid: Paidós.

Wittrok, M. (ed.) (1986): **Handbook of Research on Teaching**. Nueva York. Macmillan Publishing Co. 3ª ed.

Woods, P. (1993): **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998): **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. Barcelona: Paidós.

Woolflok, A. (2006): **Psicología educativa**. España: Pearson Educación. 9ª ed.

Yauch, W. y Gene, F. (1969): **Las relaciones humanas y la escuela**. Buenos Aires: Paidós.

Yule, G. (2006): **El lenguaje**. Madrid: Akal.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1998): **La madurez personal: Perspectivas desde la psicología**. Madrid: Pirámide.

Zambrano, M. (2005): **El hombre y lo divino**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Zamora, B. (2005): *Inmigrantes y educación: Todos diferentes, todos desiguales*. En **Témpora: Revista de historia y sociología de la educación**. N° ex. 1, pp. 241-272.

Zanna, M. (ed.): **Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 24**. Nueva York, Academic.

Zubiri, J. (1985): **El hombre y Dios**. Madrid: Alianza.